

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

AMELIA BIESEK LOVATTO

**QUALIDADES DISCURSIVAS:
UM CAMINHO PARA A INTERSUBJETIVIDADE NA ESCRITA**

PORTO ALEGRE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

AMELIA BIESEK LOVATTO

**QUALIDADES DISCURSIVAS:
UM CAMINHO PARA A INTERSUBJETIVIDADE NA ESCRITA**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Magali Lopes Endruweit
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniela Favero Netto

PORTO ALEGRE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patricia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Carmem Luci da Costa e Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

CIP - Catalogação na Publicação

Lovatto, Amelia Biesek
Qualidades discursivas: um caminho para a
intersubjetividade na escrita / Amelia
Biesek Lovatto. -- 2022.
131 f.
Orientadora: Magali Lopes Endruweit.

Coorientadora: Daniela Favero Netto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Escrita. 2. Ensino e aprendizagem de escrita. 3.
Enunciação. 4. Qualidades discursivas. I. Endruweit, Magali
Lopes, orient. II. Netto, Daniela Favero, coorient. III.
Título.

**Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da
UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Amelia Biesek Lovatto

**QUALIDADES DISCURSIVAS: UM CAMINHO PARA A
INTERSUBJETIVIDADE NA ESCRITA**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 10 de junho de 2022

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Paulo Coimbra Guedes
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Jane da Costa Naujorks
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Camila Canali Doval
Colégio LaSalle Dores
s/v IES

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas orientadoras, Magali Lopes Endruweit e Daniela Favero Netto, por acolherem minhas dúvidas, angústias e anseios, por lerem e relerem incansavelmente meu trabalho e com o mesmo empenho me apontarem caminhos. Obrigada por nunca terem me deixado só durante toda minha trajetória de pesquisa.

Agradeço a meus colegas de pesquisa por sempre estarem dispostos a discutir e construir saberes. Agradeço, em especial, ao Vinícius Festa Rigo, por ter me auxiliado nas transcrições das entrevistas.

Agradeço ao Jonas Augusto Fagundes, pela amizade e pela interlocução.

Agradeço à Elisa Hübner Alves, minha amiga e parceira da vida acadêmica, pelas horas que passamos escrevendo juntas, lendo em voz alta alguns parágrafos uma para a outra e, mesmo sendo de áreas distintas, contribuindo da melhor forma possível.

Agradeço às minhas amigas Gabriela Pires Klassmann e Morgana Lanzarin Wittmann, pela revisão minuciosa de minha dissertação.

Agradeço aos meus pais, Pedro José Lovatto e Margarida Biesek Lovatto, pelo amor que sempre me deram e por incentivarem minha vida acadêmica.

Agradeço à minha irmã, Amanda Biesek Lovatto, por sempre estar ao meu lado e ser a voz da razão em momentos tão necessários.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro.

Agradeço, por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que desde 2014 abre portas para mim.

Pela própria natureza da língua, com a qual não se pode expressar tudo, e pela contingência na qual se escreve, há riscos. Afinal, como se lê em frase atribuída a Picasso – se sabemos exatamente o que vamos fazer, para que fazê-lo?

(Valdir Heitor Barzotto)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar quais os efeitos do estudo das propostas de Paulo Coimbra Guedes na maneira que os estudantes compreendem seu processo de escrita. As propostas de Guedes consistem na escrita e reescrita de textos e na leitura pública, processos norteados pelas qualidades discursivas (unidade temática, questionamento, concretude e objetividade). Para realizar essa investigação, tomei como base teórica a teoria da enunciação de Émile Benveniste. A partir disso, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: a) estabelecer a relação (de aproximação e afastamento) entre a concepção de escrita de Benveniste e Guedes (2009); b) analisar os textos escritos a partir das propostas de Guedes (2009) e identificar suas características; c) cotejar os textos produzidos pelos alunos e analisar as mudanças durante os processos de escrita e reescrita; d) identificar o que os alunos compreendem por escrita quando chegam à universidade e após cursarem a disciplina com vistas a compreender como essas concepções se aproximam e se afastam de uma concepção enunciativa da linguagem. Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa foi conduzida com estudantes que estavam matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I do curso de Bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) durante o segundo semestre de 2020, disciplina em que os alunos estudam as propostas de Guedes. Os dados consistiram principalmente nos textos que os alunos escreveram para a disciplina durante o semestre, mas também em entrevistas realizadas com os estudantes antes e depois do semestre para aprender sobre suas experiências com a escrita antes da disciplina e depois de terem a cursado. A partir do estudo feito sobre Guedes (2009) e Benveniste, oito operadores teórico-analíticos foram criados para a análise dos dados: subjetividade, intersubjetividade, forma e sentido e as quatro qualidades discursivas. Os resultados mostraram que um texto que apresenta as qualidades discursivas ultrapassa os limites da sala de aula, sendo escrito não somente para o professor, mas para qualquer leitor possível. Dessa forma, a presença das qualidades discursivas evidencia um reconhecimento da interlocução que o texto estabelece. A partir do relato dos participantes, foi possível observar que mesmo os estudantes que não conseguiram usar as qualidades discursivas em seus textos passaram a ter consciência de suas dificuldades com a escrita. Além disso, a leitura pública foi mencionada pelos participantes como uma etapa importante para o processo de aprendizagem e para o reconhecimento da intersubjetividade na escrita.

Palavras-chave: Escrita. Ensino e aprendizagem de escrita. Enunciação. Qualidades discursivas.

ABSTRACT

This master's thesis aims at investigating the effects of studying Paulo Coimbra Guedes' proposals on the way students understand their writing process. Guedes' proposals consist of writing and rewriting texts and reading them aloud, processes that are guided by discursive qualities (*unidade temática, questionamento, concretude* and *objetividade*). In order to perform this investigation, I used Émile Benveniste's enunciation theory as a theoretical basis. Based on this prior goal, four specific objectives were established: a) to establish the relationship (differences and similarities) between Benveniste's writing concept and Guedes (2009); b) to analyze the texts written based on Guedes' proposals and their characteristics; c) to compare the texts that the students wrote and to analyze what changed during the process of writing and rewriting it; d) to identify the perspective that the students have on writing when they start college and at the end of the writing course in order to understand how this perspective is similar or different to an enunciative one. In order to achieve these goals, this research was conducted with students who were enrolled in the course *Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I* of the Bachelor of Languages program at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) during the second semester of 2020, a course in which Guedes' proposals are studied. The data consisted of the texts students wrote for the course, and also of interviews conducted with the students before and after having taken the course. Eight analytical criteria were created based on the study of Guedes' proposals and Benveniste: subjectivity, intersubjectivity, form and meaning, and the four discursive qualities. The results showed that a text that is based on the discursive qualities surpasses the classroom limits, being written not only for the teacher, but for any possible reader. Therefore, the discursive qualities' presence in a text demonstrates that the student acknowledges the interlocution the text establishes. From the students' reports, it was noted that even students that were not able to use the discursive qualities in their texts were more conscious about the difficulties they face while writing. Moreover, the students mentioned reading aloud as an important step in their learning process and in the acknowledgement of intersubjectivity in writing.

Keywords: Writing. Teaching and learning how to write. Enunciation. Discursive qualities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese entre a proposta de Guedes e a enunciação	60
Quadro 2 - Perguntas de pesquisa e procedimento metodológico adotado para respondê-las	66
Quadro 3 - Apresentação dos participantes da pesquisa	71
Quadro 4 - Operadores teórico-analíticos	76
Quadro 5 - Relação de textos entregues pelos estudantes que correspondem às propostas de Guedes (2009)	79

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 DESBRAVANDO OS CAMINHOS DA ESCRITA E DA LEITURA	15
1.1 ESCRITA E CONHECIMENTO: O SABER QUE SE REPETE	19
1.2 ESCRITA E EXPERIÊNCIA: O SABER QUE NÃO SE REPETE	24
1.3 ESCREVER PARA SE LER, LER PARA SE ESCREVER	27
2 ESCRITA E ENUNCIÇÃO: UMA CONCEÇÃO DE LÍNGUA E UMA ABORDAGEM DE ENSINO	31
2.1 A TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE	35
2.1.1 A escrita em Benveniste	41
2.2 A PROPOSTA DE ENSINO DE GUEDES (2009)	48
2.3 AFINAL, O QUE BENVENISTE E GUEDES NOS ENSINAM SOBRE ESCRITA?	56
3 METODOLOGIA: QUANDO UMA IDEIA SE TORNA UMA PESQUISA	62
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS: AS EXPERIÊNCIAS CONTAM O QUE SE SABE SOBRE ESCRITA	67
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: OS TEXTOS MOSTRAM O QUE SE SABE SOBRE ESCRITA	69
3.4 DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES	70
3.5 OPERADORES TEÓRICO-ANALÍTICOS: O QUE ANTECEDE À ANÁLISE	72
4 ANÁLISE DE DADOS: COMPREENDENDO A ESCRITA	77
4.1 TEXTO EM PERSPECTIVA: AS QUALIDADES DISCURSIVAS A SERVIÇO DA SINGULARIDADE	78
4.1.1 Proposta 1: Apresentação Pessoal	80
4.1.2 Proposta 2: Relato de um aspecto do cotidiano	86
4.1.3 Proposta 4: Relato de emoção forte	95
4.1.4 Notas sobre os textos analisados	103
4.2 ESCRITA EM PERSPECTIVA: O QUE RELATAM OS ESTUDANTES	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXO I - TEXTO 4 NA ÍNTEGRA	123

APÊNDICE I - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	125
APÊNDICE II - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	126
APÊNDICE III – CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	127
APÊNDICE IV – PRIMEIRO E-MAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES	129
APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	130
APÊNDICE VI – SEGUNDO E-MAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES	131

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação trata do ensino e da aprendizagem da escrita. Há um grande risco em se dispor a falar de um assunto tão complexo quanto a escrita, pois há muitas coisas que poderiam ser ditas. No entanto, é preciso considerar o escopo da pesquisa, para não fugir ao recorte do texto, à alçada da teoria. Ao me propor a pesquisar sobre esse assunto, assumi que trabalharia com fragmentos de escrita, de relatos e de experiências, na esperança de que esse fragmento se juntasse a outros e, assim, auxiliasse o pesquisador e o professor a enxergar o todo.

Quando comecei esta pesquisa era recém formada no curso de Licenciatura em Letras, e o que me motivava a estudar a escrita era a curiosidade da estudante universitária que, logo no início da graduação, teve sua trajetória marcada por uma disciplina de escrita. Por esse motivo, embora minha pesquisa seja sobre ensino, ela parte do lugar de quem aprende.

Foi durante o ano de 2021, em meio ao meu Mestrado, que comecei a trabalhar como professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Bento Gonçalves. Já havia lecionado em outros contextos, como em cursos de idiomas e pré-vestibulares, e até mesmo em escolas de ensino regular durante os estágios obrigatórios, mas assumir a posição de regente foi uma grande virada de chave. Considero que foi nesse momento que comecei a me formar professora. Então, ao longo desta pesquisa, passei a ocupar, também, o lugar de quem ensina.

Descobri que, se aprender a escrever não é uma tarefa fácil, aprender a ensinar a escrever é uma tarefa tão difícil quanto. Tarefa essa que passa, primeiramente, pelo que nós, professores, entendemos por conhecimento, por escrita e pelo que esperamos que nossos alunos realizem ao final de um semestre ou de um ano de estudo. A partir disso, construímos a nossa sala de aula de tal forma que ela possibilite que os alunos alcancem os objetivos de ensino, e buscamos materiais e métodos que nos auxiliem nesse percurso.

Um dos materiais que busquei foi o livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009), do professor Paulo Coimbra Guedes, que esteve debaixo do meu braço, me acompanhando para todos os lados, desde que iniciei essa pesquisa. Além disso, esse livro foi utilizado como base na disciplina de Leitura e Produção Textual, que cursei no primeiro semestre da graduação, e que deu origem àquela curiosidade em relação à escrita que mencionei. Afinal, foi ter cursado essa disciplina que mudou como enxergo e me relaciono com a escrita. Parto da minha experiência e de uma observação empírica para elaborar a

pergunta de pesquisa que buscarei ao longo das páginas que seguem: quais os efeitos do estudo e da aprendizagem da escrita a partir das propostas de Guedes (2009) na concepção e no processo de escrita dos estudantes?

Por outro lado, a formulação dessa pergunta não partiu apenas de um lugar empírico, mas também teórico. Ao longo da minha trajetória acadêmica, participei de grupos de pesquisa e me aprofundei nos estudos da teoria da enunciação de Émile Benveniste. Enxergar a língua e a escrita enquanto enunciação me possibilitou chegar à pergunta de pesquisa pois mostrou que dentro das propostas de Guedes (2009) também havia uma concepção de escrita, ainda que subjacente. Assim, também era necessário, a partir de um ponto de vista teórico, delimitar que concepção era essa.

Portanto, tendo em vista a pergunta de pesquisa e o ponto de partida teórico, delimitei objetivos específicos de investigação: a) estabelecer a relação (de aproximação e afastamento) entre a concepção de escrita de Benveniste e Guedes (2009); b) analisar os textos escritos a partir das propostas de Guedes (2009) e identificar suas características; c) cotejar os textos produzidos pelos alunos e analisar as mudanças durante os processos de escrita e reescrita; d) investigar o que os alunos entendem por escrita quando chegam à universidade e após cursarem a disciplina com vistas a compreender como essas concepções se aproximam e se afastam de uma concepção enunciativa da linguagem.

A fim de atender a cada um dos objetivos, esta dissertação se divide em cinco capítulos. Como a pergunta de pesquisa está diretamente relacionada a minha trajetória de estudante, pesquisadora e professora, o primeiro capítulo percorre o caminho de como cheguei até ela; também faço, nesse capítulo, uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre a escrita e a escrita no âmbito universitário, uma vez que é essa esfera de ensino que estudei. Por mencionar ensino e aprendizagem no âmbito universitário e escolar, faço nesse capítulo também uma reflexão sobre duas concepções de saber: o que se repete e é generalizável e o que não se repete e diz da experiência. A concepção de conhecimento afeta a prática de sala de aula e, também, o que se entende por escrita como objeto de ensino e de aprendizagem, assim, neste primeiro capítulo, começo a delimitar também as concepções de escrita e de leitura, que serão mais aprofundadas no segundo capítulo.

No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, a teoria da enunciação de Émile Benveniste. Apresento também a proposta de Guedes (2009),

objetivando fazer relações de aproximação e distanciamento entre a escrita, proposta ali como objeto de ensino, e uma concepção enunciativa da linguagem e da escrita enquanto objeto de teorização, como proposta por Benveniste.

No terceiro capítulo, apresento o método adotado para gerar os dados e o contexto em que a pesquisa foi realizada: a disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, do curso de Bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse capítulo, revisito alguns pressupostos teóricos que serão utilizados nas análises realizadas no capítulo seguinte. Para melhor atender os objetivos de pesquisa, a abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, dentro dessa grande área, situo esta pesquisa na análise de narrativas e na análise documental. Assim, realizei com os participantes duas entrevistas semiestruturadas, bem como recolhi os textos que eles escreviam para a disciplina.

No quarto capítulo, realizo as análises dos dados gerados. Através das análises, busquei atender ao restante dos objetivos de pesquisa, bem como à pergunta central de investigação. Por fim, teço as considerações finais da pesquisa, em que retomo o percurso e, também, aponto caminhos para estudos futuros.

1 DESBRAVANDO OS CAMINHOS DA ESCRITA E DA LEITURA

Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos. Além disso, trata-se de falar (ou de escrever), talvez de pensar, em direção a alguém. A língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos.

(Jorge Larrosa)

Jorge Larrosa apresenta uma ideia que será fundamental para o trabalho desenvolvido nesta dissertação: escrever é assumir riscos. A primeira vez que senti isso na pele foi nas aulas de Leitura e Produção Textual do curso de Licenciatura em Letras, uma disciplina que cursamos no primeiro semestre da graduação. Logo nas primeiras semanas, a professora pediu para que escrevêssemos um texto de apresentação pessoal. Não tínhamos lido muito sobre o que seria uma apresentação pessoal; sabíamos, no entanto, que o texto não podia ser uma lista de características e que deveria seguir as qualidades discursivas¹. Analisamos alguns exemplos de apresentações pessoais, mas, em suma, a proposta solicitava que tomássemos nós mesmos como matéria de escrita.

Relendo hoje minha apresentação pessoal, escrita naquele primeiro semestre da graduação, eu diria que não escrevi um bom texto, mas vejo nas palavras escritas o esforço de, pela primeira vez, escrever sobre mim. Para escrever sobre nós mesmos, precisamos olhar para dentro e depois olhar para fora, para os leitores, e pensar como queremos nos apresentar a eles. Esse movimento é, na verdade, constitutivo de toda escrita, pois todo texto nos apresenta, em maior ou menor grau, aos leitores. Mostramos em nossas palavras quem somos e o que pensamos, estando conscientes ou não dessa exposição. No entanto, é estar consciente das nossas escolhas de palavras e dos sentidos que damos a elas quando as empregamos em um texto – ou seja, ter consciência de como e quanto estamos nos expondo no texto – que constitui a aprendizagem da escrita.

¹ São quatro as qualidades discursivas: unidade temática, questionamento, concretude e objetividade. As qualidades discursivas são parte das propostas de ensino de escrita elaboradas pelo professor Paulo Coimbra Guedes, no Manual de Redação (2002), que foi posteriormente publicado em livro pela Editora Parábola sob o título *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. As propostas de Guedes (2009) são objeto central de investigação desta pesquisa, por isso, não me deterei em explicar agora as qualidades discursivas, pois elas serão aprofundadas mais tarde.

Aprender a escrever, portanto, começa pela consciência de si e, por isso, escrevemos sobre nós mesmos. Para fazer isso, é preciso abandonar as seguranças de falar sobre algo que muito já foi dito para se expor na insegurança de descobrir quem se é e o que se pensa sobre si na sua escrita. Nesse sentido, Larrosa (2019a), na epígrafe de abertura deste capítulo, menciona a “língua da experiência”, que é justamente essa a partir da qual podemos produzir sentidos sobre o que vivemos e o que nos aconteceu.

Na disciplina de Leitura e Produção Textual, a proposta solicitava explicitamente que falássemos de nós. Depois de anos praticando apenas o modelo de redação, em que dissertávamos sobre um assunto, geralmente um problema, que muitas vezes pouco tinha a ver com nossa realidade, e para o qual também propúnhamos uma solução genérica, escrever sobre nós mesmos parecia uma proposta ousada. E era. A proposta de apresentação pessoal queria mais do que tomar nós mesmos como matéria de escrita, queria que escrevêssemos a partir de nós mesmos, que colocássemos a nós mesmos em jogo no que se diz ou pensa, expor-nos no que se diz ou pensa (LARROSA, 2019a).

Um ano depois de concluir a disciplina, ao frequentar o curso de extensão “Reescrevendo Narrativas Gregas”, tive que reescrever um mito grego pensando nos dias atuais. A tarefa era diferente da outra na medida em que eu não precisava falar **sobre** mim, mas era semelhante, pois solicitava que eu escrevesse **a partir de** mim, pois passava pela pergunta “o que **eu** tenho a dizer sobre esse mito?”.

A semelhança do desafio entre as tarefas de dizer quem sou e o que penso pela escrita me levaram ao grupo de pesquisa da professora Magali Endruweit, quem ministrou o referido curso de extensão. Minha primeira investigação científica foi a leitura pública, estratégia presente tanto nas aulas de Leitura e Produção Textual quanto nas do curso de extensão. Mas o percurso de pesquisa me mostrou que minha pergunta era outra.

Durante o segundo semestre de 2017, comecei a participar de outro projeto de pesquisa, coordenado pela professora Daniela Favero Netto. A professora Daniela havia recentemente defendido sua tese de doutoramento sobre a escrita de textos argumentativos. A tese se encerrava com as perguntas que originaram a nova pesquisa, da qual eu fazia parte. Esses eram alguns dos questionamentos apontados na tese:

Esta seção encerra esta tese e, ao mesmo tempo, abre espaço para apontar uma outra questão importante, que não foi aqui respondida: **por que o aluno busca o que está lá fora quando há o que se dizer sobre o que está dentro**

da escola? O Texto 3, sobre as impressoras 3D, e o Texto 4, sobre hábitos saudáveis, por exemplo, versam sobre temas que são externos ao contexto da sala de aula. O Texto 3, por sua vez, trata de um assunto sobre o qual seu autor teria propriedade para falar, pois integrava, à época em que escreveu o texto, um grupo de pesquisa que utilizava este equipamento. Por que, na escola, o que está longe sempre está mais perto da sala de aula? Por que foi preciso recorrer à descrição da impressora podendo o autor ter dado um depoimento peculiar do que ele fazia com ela? **Por que é mais natural repetir o que já foi dito do que contar o que só eu, autor, posso contar?** (NETTO, 2017, p. 138 – grifos meus)

As perguntas feitas por Netto (2017) tinham relação direta com o movimento de olhar para dentro de si e depois para fora para escrever. Para tentar respondê-las em uma nova pesquisa, oferecemos uma disciplina eletiva² no Colégio de Aplicação da UFRGS para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Trabalhamos com eles os quatro textos do bloco narrativo de Guedes (2009): apresentação pessoal, relato de um aspecto do cotidiano, relato de um acontecimento que provocou aprendizagem e relato de uma emoção forte. Com a narração, ao serem solicitados a escrever em nome próprio, os alunos não buscavam em uma autoridade externa suas palavras, mas encontravam outros subterfúgios. Por se tratar de narração, os alunos

não buscavam argumentos, mas sim a *concretude* no texto narrativo e, com o intuito de ilustrar o que gostariam de dizer, recorriam a construções metafóricas (mais próximas da elaboração textual da esfera da escrita criativa, como a escritura de uma crônica ou de um conto literários, por exemplo) em vez de narrarem a sua própria história, com fatos concretos. (NETTO; TAUFFER; LOVATTO, 2019, p. 12)

O uso da metáfora e da linguagem figurada não é visto como negativo, no entanto, nos textos, elas eram mal-empregadas e não deixavam claras as ideias dos autores. Além desse, outro aspecto essencial entrava em jogo: os alunos fariam o vestibular no final do ano. No terceiro ano do Ensino Médio, essa era uma preocupação fundamental na vida dos estudantes. Assim, a tarefa de narrar sua experiência entrava quase em choque com a redação do vestibular. Além disso, percebemos que uma disciplina eletiva não era suficiente para dar conta da proposta de escrever e narrar sobre si. Era preciso dar um passo atrás: ir ao Ensino Fundamental. Essa foi a proposta do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientada pelas duas professoras que me conduziram pelo caminho da escrita, Daniela e Magali, no meu Trabalho de Conclusão de Curso busquei desenvolver uma adaptação da

² As disciplinas eletivas são ofertadas semestralmente aos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. A carga horária dessas disciplinas é de duas horas-aula semanais. Os estudantes devem cursar pelo menos uma disciplina eletiva por semestre.

proposta de apresentação pessoal para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse trabalho pretendia mostrar que é preciso desde cedo ensinar os alunos a olharem para si, levando para a Educação Básica uma forma de ensino de escrita que passe pela valorização das experiências em sua multiplicidade como a que a faculdade me apresentou. Esse trabalho era, sobretudo, uma alternativa à realidade que se apresentava para nós.

Após terminar o TCC, outra questão surgia. Para mim e para tantas pessoas com quem conversei ao longo do curso, a disciplina de Leitura e Produção Textual foi muito significativa, e as qualidades discursivas, aprendidas nessa disciplina, seguiram sendo mencionadas ao longo da graduação. Algo acontece quando começamos a encarar a escrita de uma outra maneira, diferente daquela em que repetimos outras vezes em vez de dar lugar à nossa. Se eu estava propondo em meu TCC que encarássemos a escrita dessa forma, eu precisava entender melhor quais as implicações práticas disso, isto é, entender como os alunos passam a compreender o uso da escrita depois de cursar essa disciplina. Ou melhor: depois de aprender a escrever a partir das propostas de Guedes (2009).

A necessidade desse entendimento não partiu tão somente de uma observação empírica; está, também, situada teoricamente. Desde 2015, ano em que comecei a participar do grupo de pesquisa da professora Magali, tenho olhado para a língua e para a escrita pelas lentes da teoria da enunciação de Émile Benveniste. É também em função dessa filiação teórica que faço as minhas perguntas, já que tomo a escrita, bem como a língua, como um ato individual de utilização e de produção de sentidos.

Aliando a experiência à teoria, este trabalho é uma investigação sobre as propostas de ensino de escrita de Guedes (2009)³, ensinadas na disciplina de Leitura e Produção Textual, a partir de uma ótica enunciativa da linguagem. Assim, esta pesquisa pretende investigar quais são os efeitos do estudo e da aprendizagem da escrita a partir das propostas de Guedes (2009) na concepção e no processo de escrita dos estudantes que cursaram a disciplina de Leitura e

³ Novamente, menciono Guedes (2009) sem aprofundar o assunto, pois ele será retomado mais tarde. Para essa primeira parte, no entanto, talvez seja importante explicar brevemente o seu funcionamento. Guedes (2009) desenvolve o trabalho com escrita em três blocos: narrativo, descritivo e dissertativo. Em cada bloco, há quatro propostas de texto. Norteiam a produção textual as já mencionadas qualidades discursivas. Além disso, os alunos devem ler em voz alta o seu texto para os colegas, que devem fazer contribuições e sugestões para a reescrita. Assim, ler e reescrever são partes fundamentais do método.

Produção de Textos em Língua Portuguesa I⁴, obrigatória no currículo do Bacharelado em Letras.

Assim, nas próximas seções deste capítulo, revisarei alguns estudos sobre a escrita no mundo acadêmico e escolar a fim de compreender como a escrita é concebida nessas instâncias. As discussões que seguem estão divididas em três momentos. O primeiro deles trata da escrita em relação ao **saber que se repete**. Associada a essa concepção de conhecimento, a escrita é tratada como algo passível de ser repetido e padronizado e, talvez por isso, como algo distante daquele que escreve.

O segundo momento, por sua vez, faz um contraponto com o anterior. Com base nos estudos de Jorge Larrosa, discuto sobre a escrita em relação ao **saber que não se repete**. Por esse prisma, podemos pensar em uma escrita de outra ordem: a escrita que diz do sujeito, em que quem escreve se implica subjetivamente em sua escrita e com os saberes e sentidos que produz a partir dela. Esse movimento também tem relação com reconhecer que sempre se escreve **para** alguém: o leitor.

Assim, o terceiro e último momento discorre sobre a importância de ler para escrever, e a de escrever para ler. É, pois, em um movimento constitutivo entre esses dois processos que quem escreve passa a se reconhecer como sujeito da escrita, isto é, de seu próprio texto, mas também daquilo que lê.

1.1 ESCRITA E CONHECIMENTO: O SABER QUE SE REPETE

A escrita ocupa um lugar de destaque nas instituições acadêmicas. É por meio dela que fazemos a divulgação científica, que produzimos conhecimento intelectual, que avaliamos a aprendizagem de estudantes nas escolas e universidades. Aqui, a escrita envolve tanto o processo de escrever quanto o de ler; na vida acadêmica, a escrita é nossa principal companheira de trabalho.

É possível pensar que o conhecimento e a escrita são como a música e a dança. Na dança, é a música (em especial o ritmo e a melodia) que determina a forma como o dançarino

⁴ As disciplinas da Licenciatura e do Bacharelado em Letras da UFRGS, embora o nome pareça sugerir, não são as mesmas. O Bacharelado possui duas disciplinas de produção textual, enquanto a licenciatura, apenas uma. Na primeira disciplina, Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, foca-se somente nas propostas tais quais desenvolvidas em Guedes (2009); na segunda, começa-se a aprofundar o estudo de gêneros acadêmicos. Na Licenciatura, por sua vez, estuda-se o método e os gêneros acadêmicos em uma só disciplina. Por essa razão, escolhi gerar os dados na disciplina do Bacharelado, uma vez que o foco deste trabalho está no método muito mais que na disciplina em si.

movimentará o corpo. Cada estilo de dança combina com o estilo musical, focando em passos mais retos, mais reboçados, mais rápidos, mais lentos, com mais movimento das mãos, ou da cintura, ou das pernas. Há uma imposição rítmica da música sobre o corpo do dançarino. Da mesma maneira, o que se entende por conhecimento impõe certos modos de escrita.

Essa reflexão é feita por Jorge Larrosa, em especial no texto “O ensaio e a escrita acadêmica” (2016), no qual o autor afirma que as políticas da verdade, as imagens do pensamento e do conhecimento impõem determinados modos de escrita e excluem outros, sendo o ensaio um dos excluídos. A reflexão do autor está ancorada em outros textos publicados por ele, nos quais as formas com que entendemos e produzimos conhecimento são problematizadas. Nesta seção, tomarei como base a reflexão do autor para entender as imposições do conhecimento sobre a escrita. Para isso, é preciso antes especificar a noção de conhecimento.

Para Larrosa (2019a, p. 31), o conhecimento é, atualmente, “a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar”. Assim, o conhecimento é associado ao útil, à mercadoria; pode ser utilizado como moeda de troca e está tão submetido aos modos de produção em massa quanto eletrodomésticos.

As características do conhecimento como apontadas por Larrosa (2019a) vão ao encontro de uma concepção de ciência que se constituiu a partir do paradigma galileano. O historiador italiano Carlo Ginzburg, em seu texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, comenta sobre a virada que a ciência sofreu com a física galileana. A premissa desse paradigma está no emprego da matemática e do método experimental, que implica quantificação e repetibilidade dos fenômenos. Além disso, a ciência galileana, nas palavras de Ginzburg, “poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar” (GINZBURG, 1939, p. 156).

A ciência galileana continua afetando a ciência atual. Se são de fato ou não galileanas em sentido restrito, talvez não seja de relevância para a discussão que se propõe aqui, mas “o significado epistemológico (e simbólico) de Galileu para a ciência em geral permaneceu intacto.” (GINZBURG, 1939, p. 156). E é essa concepção de ciência que acaba por afetar a escrita. Para ser tomada como objeto de conhecimento, a escrita precisa ser submetida a essas

etapas de regularidade passíveis de serem apreendidas, repetidas e passadas adiante, seguindo o processo “natural” do ensino. Segundo Endruweit (2006), quando a escola se instaura como o mundo da escrita (e do conhecimento), em que o ensino de língua se vale da legitimação da escrita como regularidade, o resultado da produção de textos é uma adequação a modelos pré-estabelecidos. Aprende-se, assim, um modelo de texto, não a escrever.

É preciso ressaltar, ainda, que a escrita na escola segue uma dinâmica particular, apontada por Endruweit (2006): tem seu fim determinado no próprio momento da escrita. Esse fim não é o de significar, nem de somar-se a uma discussão, mas o de ser avaliado pelo professor. Assim, a escrita surge não como uma possibilidade de dizer algo, mas de atingir as expectativas daquele que vai avaliar e qualificar não só *como* as coisas estão sendo ditas, mas *o que* está sendo dito. No entanto, essa dinâmica não se restringe somente ao âmbito escolar, ela é estendida ao âmbito universitário igualmente, talvez isso ocorra em função de ambas as instituições se construírem em torno do conhecimento científico. Assim, a forma como a atividade intelectual vem sendo desenvolvida tem consequências na maneira como escrevemos.

Retomo, então, a discussão de Larrosa, em que ele pontua que “os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar” (LARROSA, 2016, p. 17). O autor dá sequência a essa reflexão ao afirmar que nosso trabalho na academia é um trabalho com as palavras, ou seja: ler, falar, ouvir e escrever. Então, para Larrosa (2016, p.17) “poderíamos dizer que o conformismo linguístico está na base de todo conformismo, e que falar como Deus manda, escrever como Deus manda, ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda”.

Essa reflexão pode ser estendida a outros campos, pois o homem é senão o que fala (e escreve). Nossa existência é mediada pela palavra, então, o controle sobre a palavra pode ser compreendido como controle sobre nossa existência. Larrosa segue nessa direção quando afirma:

A liberdade de espírito não tem a ver só com a liberdade de **dizer o que se queira**, mas, também, de **dizer como se queira**. A liberdade de expressão tem assim um duplo sentido: a liberdade de expressar livremente as ideias e pensamentos e, também, a liberdade no âmbito da própria expressão, no modo de escrita (LARROSA, 2016, p. 24 – grifos meus).

A colocação do autor converge com a dinâmica da escola: escrever para ser avaliado em forma e conteúdo, sobretudo sobre a forma. Assim, nós professores acreditamos que, ao não nos determos em uma análise de conteúdo do texto, estamos dando liberdade de expressão aos alunos, mas ao ditarmos a forma, como ponto de partida, estamos controlando-os tanto quanto.

Outra autora que problematiza a relação do saber e da escrita é a professora e pesquisadora Marisa Grigoletto. Para a autora, a relação com a escrita ensinada na universidade passa por um entrave: encontrar uma forma de implicar-se com o saber e com a escrita sem desprezar as expectativas de nosso entorno (GRIGOLETTO, 2011), ou seja, exercer a liberdade de dizer o que se queira como se queira, mas sem desprezar os saberes já construídos até então.

Ao que Larrosa chamou Deus, que dita como escrevemos, lemos e falamos, Grigoletto (2011) chama *mestres*, que são aqueles cujas expectativas buscamos atingir em nossa escrita. Para a autora, o professor é um desses *mestres*, justamente pelo respaldo institucional que ele tem de avaliar. Além do professor, há outros mestres: teorias e autores estudados cujos textos são tomados como verdades a serem preservadas e reproduzidas; orientadores, quando eles se tornam alguém que dita caminhos, dá soluções e cuida para que o trabalho do orientando siga uma “fôrma”; e a própria instituição universitária, pois ela oferece respaldo aos anteriores. Para a autora, é a instituição universitária que permite “um quadro teórico fechado e fixo, concepções metodológicas e formatos de texto a serem reproduzidos sem distinção em todos os trabalhos, o que levará a homogeneização das produções” (GRIGOLETTO, 2011, p. 92).

É importante notar, no entanto, que a saída não é rechaçar a forma, pois o “fazer acadêmico se pauta pela ancoragem no saber já constituído” (GRIGOLETTO, 2011, p. 94). Esse conhecimento não é feito para ser reproduzido em uma esteira de fábrica, mas para ser maturado, questionado, confrontado. Esse processo deve ser evidenciado em qualquer instituição que tenha compromisso com o saber, seja a escola, seja a universidade. Além disso, os gêneros acadêmicos cumprem papel importante na difusão da ciência. A contribuição de Grigoletto (2011) e de Larrosa (2019; 2016), nesse sentido, é sobre ter consciência dos limites que os gêneros acadêmicos, o conhecimento e as expectativas ao nosso entorno nos impõem para podermos transpô-los, pois isso também é produção de conhecimento. Trata-se, pois, de implicar-se com o saber que se produz.

A diferença entre simplesmente reproduzir texto e conhecimento e implicar-se com o saber que se produz é diferenciada por Grigoletto (2011) em duas concepções de escrita: a escrita burocrática e a escrita mobilizadora. A escrita burocrática se limita a atender o que o mestre supostamente quer. Nesse sentido, essa escrita se preocupa em atender um modelo pré-estabelecido sem implicar produção de conhecimento acerca do material escrito. É a escrita da alteridade radical: o mestre é tomado “como unidade, sem divisão: o Outro, como instância externa ao eu na qual o sentido se constitui e de onde vem a demanda, (seria) inteiro, sem falta e sem falha” (GRIGOLETTO, 2011, p. 96)⁵. Há, assim, na escrita burocrática uma assimetria entre o *eu* e o *tu*: o *tu* sobrepõe-se ao *eu*, inviabilizando sua emergência.

A escrita mobilizadora, por sua vez, “resulta da implicação daquele que escreve com o saber, e, precisamente porque assume essa posição frente ao saber, bastante distinta da posição de reprodução, revela um autor que se implica subjetivamente no texto” (GRIGOLETTO, 2011, p. 99). Assim, diferentemente da escrita burocrática, o saber e a escrita não estão desvinculados do sujeito⁶, que é quem pesquisa e quem escreve.

Por outro lado, há uma ideia de subjetividade que é desejável na escrita. No entanto, Endruweit (2006) alerta para a vagueza que essa expressão pode ter, indicando que ela poderia ser tomada simplesmente como “manifestação linguisticamente marcada daquele que escreve – até uma concepção mais restrita próxima de algo como qualidade estilística superior” (ENDRUWEIT, 2006, p. 92)⁷. A autora ainda afirma que a subjetividade na escrita escolar, entendida como um critério de qualidade almejado nos textos, é um retorno imaginário do sujeito:

a escrita “da escola”, tomada, repito, como a expressão do domínio das estruturas linguísticas, como regularidade traz contrabandeado um sujeito que emerge, no dizer da escola, da produção textual. Mas o que produz esse sujeito se não conhecimento? A subjetividade que a escola busca encontrar nos textos de seus alunos é apenas uma argumentação que denote o domínio do conteúdo apreendido. Trata-se, pois, de um retorno imaginário.

⁵ Grigoletto (2011) registra Outro, com letra maiúscula, pois pauta seus estudos em uma perspectiva psicanalítica. Aqui poderíamos entender esse Outro como exterioridade ou, nos termos de Benveniste, um *tu*, exterioridade necessária e constitutiva da enunciação.

⁶ Assim como a noção de Outro, a noção de sujeito/subjetividade, como utilizadas por Grigoletto (2011) partem de uma perspectiva psicanalítica. Neste trabalho, no entanto, faço uso desses termos tendo em mente a teoria da enunciação de Benveniste. Ambos os conceitos serão aprofundados no próximo capítulo, mas é importante fazer essa distinção aqui.

⁷ Endruweit (2006), ao fazer essa ponderação, analisa afirmações como “o aluno precisa se tornar sujeito de seu texto, ou a escrita é o lugar de emergência da subjetividade, ou ainda, os alunos escrevem sempre igual” (ENDRUWEIT, 2006, p. 91).

Nesse sentido, a relação do sujeito e da escrita é mediada pelo conhecimento do repetível e fica no nível da superfície. Assim, o sujeito não se implica com o saber que produz, tampouco com sua própria escrita. Essa relação falseada entre escrita e subjetividade afasta a possibilidade de se enxergar a escrita como um outro modo de estar na língua, pois ela é entendida como “capaz de significar por si só, em nada semelhante à língua falada no dia a dia, capaz de produzir todos os sentidos desejados” (ENDRUWEIT, 2006, p. 93).

O que se desenha a partir desse panorama é que a relação com o saber não está separada da relação que temos com a escrita, por isso, para pensar o ensino da escrita, é preciso pensar em como nos relacionamos com o saber e com o conhecimento. Portanto, é necessário também definir uma outra concepção de conhecimento que possa dar conta de uma escrita singular ou, como diz Grigoletto (2011), mobilizadora. Assim, na próxima seção, discutirei uma concepção de saber e de conhecimento atrelados à experiência e, portanto, um saber singular e irrepetível.

1.2 ESCRITA E EXPERIÊNCIA: O SABER QUE *NÃO* SE REPETE

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

(Jorge Larrosa)

Na seção anterior, terminamos diante de uma problemática: como construirmos uma relação com o saber que possibilite, por consequência, uma outra relação com a escrita? Na epígrafe acima, Jorge Larrosa nos dá uma primeira pista para isso: é necessário separar a experiência da informação. Em termos de escrita, isso significaria ultrapassar a ideia de que a escrita serve apenas como meio de registro de informação para dar espaço à escrita capaz de produzir sentidos outros, sentidos para a experiência.

Falo agora em informação, não em conhecimento, pois o conhecimento pode ser da ordem do científico e também da experiência. Larrosa (2019b, p. 19) afirma que frequentemente intercambiamos essas duas palavras, como se “o conhecimento se desse por forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar

informação”. Na seção anterior, tratei da escrita em relação ao saber que se repete, nesta seção me afastarei dessa concepção para pensar no saber que não se repete, no conhecimento que é da ordem da experiência, do sentido, do sujeito.

Larrosa (2019b) alerta para não tomarmos apressadamente a experiência como um conceito, por isso busco aqui iniciar uma reflexão que não se pretende exaustiva, tampouco delimitadora. Especialmente, porque a experiência não pode ser apreendida, analisada, nem transmitida; a experiência pode somente ser vivida. Para Larrosa (2019b, p. 27) a “experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘*ex-iste*’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. Assim, experiência é algo que nos acontece e nos afeta; algo que *sofremos*. Larrosa (2019a) cita o célebre ensaio de Walter Benjamin, “O narrador”, publicado pela primeira vez em 1936, que ilustra bem a ideia de experiência.

Para Benjamin (2012/1936), os soldados retornavam da guerra emudecidos, empobrecidos de experiências comunicáveis. Ainda, durante esse período, as pessoas também viram seu mundo mudar: dos bondes puxados a carroça a uma explosão industrial. Os soldados que iam lutar nas trincheiras, além de mudos, retornavam a uma civilização praticamente irreconhecível. Da reflexão de Benjamin (2012/1936), é importante notar que a experiência está diretamente relacionada à língua. O que os soldados presenciaram na guerra não se converte em experiência pois não é comunicável. Larrosa (2019a, p. 52) resume da seguinte maneira: “não sei o que me acontece, isto que me acontece não tem sentido, não tem a ver comigo, não pode ser, não posso compreender, não tenho palavras”.

Se não conseguimos transformar o acontecimento em palavras, não conseguimos de fato entendê-lo, nem processá-lo. Segundo Larrosa, esse acontecimento que não é transformado em palavra fica em uma região obscurecida do espírito onde só reina o horror, o tédio ou a apatia. Para um acontecimento ser convertido em experiência, é necessário um gesto de interrupção:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2019b, p. 25)

A experiência faz par com a contemplação: toma tempo. Aprender, ler e escrever também tomam tempo. Se incluídos na lógica mercantil de velocidade, assim como a experiência, são destruídos e esvaziados de sentido. Por isso, essas atividades, ou melhor, esses processos, ficam comprometidos quando o mundo ao redor está acelerado; é como se, para aprender a ler e a escrever, tivéssemos de nadar contra a corrente.

Além disso, a experiência e o saber de experiência tratam de um saber distinto do saber científico e do saber da informação. Então, o que acontece se aproximarmos a aprendizagem, a leitura e a escrita ao saber da experiência? Como discutido no início desta seção, não tomamos aqui o conhecimento na sua acepção comum, na qual ele é facilmente associado à informação. Também não é o conhecimento associado à ciência e à tecnologia, pois esse é objetivo, impessoal, está fora de nós. Pelo contrário, o “saber de experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2019b, p. 30).

Assim, cai por terra a ideia de que a língua e o conhecimento estejam fora da natureza humana e que podemos simplesmente pegá-los e usá-los como instrumentos. Jorge Larrosa e Émile Benveniste, quando falam em homem e linguagem/língua, tratam ambos como inseparáveis. Larrosa (2019b, p. 17) afirma:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra (...), que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

E Benveniste (2005a, p. 285):

Falar em instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a.

Por isso, a experiência está atrelada à conversão em linguagem, em algo comunicável. É quando o acontecimento se converte em palavra que ele nos atravessa, transforma e, de acordo com a psicanálise, até mesmo cura. Assim, quando solicitamos aos nossos alunos que escrevam somente de forma impessoal, objetiva, utilitária e instrumental, e que busquem sempre argumentos de fora para embasar o que dizem, nós os privamos de converter aquilo que lhes acontece em palavra, em sentido.

Sentido. Eis a palavra-chave para o saber de experiência: “o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido que nos acontece. Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade particular” (LARROSA, 2019b, p. 32). Esse saber afasta-se, portanto, daquilo que pode ser reproduzido, repetido, imitado. É um saber único e singular que impõe a primeira pessoa. A experiência é o que *nos* acontece, por isso, ainda que um acontecimento seja presenciado por duas ou mais pessoas, a experiência é individual para cada uma.

Aqui se faz necessária uma distinção importante: singularidade não é solipsismo. Foi visto que a experiência está relacionada à palavra, ao comunicável, e nisso está implicado o *tu*, externo ao *eu*. Esse *tu* é diferente de um mestre, como diz Grigoletto (2011), porque não é uma exterioridade que avalia e corrige, é um interlocutor junto ao qual se constrói o sentido do que se diz; portanto, embora exterior ao *eu*, o *tu* também é interioridade da língua. Nesse sentido, falar em escrita implica falar em leitura. Um movimento é constitutivo do outro e, por isso, a próxima seção se debruça sobre a relação entre escrita e leitura.

1.3 ESCREVER PARA SE LER, LER PARA SE ESCREVER

Até aqui discuti sobre a relação que se constrói com a escrita na escola, lugar do conhecimento entendido como repetibilidade e universalização. É a escrita que se vale de modelos pré-estabelecidos para poder ser ensinada e reproduzida, resultando em uma padronização da escrita, tanto nas questões formais, na estrutura dos textos, quanto nas questões de conteúdo, aquilo que pode ser dito em um texto. Também, a escrita na relação com a escola (ou, mais amplamente falando, com as instituições de ensino) ensina a atender aos mestres sem que o sujeito se implique com o que é dito no texto ou com o conhecimento que ele produz.

Em dissonância com a ideia de conhecimento como algo universal e repetível, Larrosa (2019a; 2019b) discute o saber da experiência, que é finito e singular, pois está relacionado à existência de cada um, por isso, um mesmo acontecimento para duas pessoas é uma experiência diferente para cada uma. Em concordância com a concepção de língua e de escrita das quais este trabalho trata, é com esta última acepção de conhecimento que trabalharei e buscarei, a partir de agora, articular com a leitura e a escrita.

O conhecimento, seria possível dizer, está entre esses dois movimentos linguísticos, como num símbolo do infinito, e resulta do cruzamento entre a leitura, e a síntese daquilo que

se lê, e a escrita, e a síntese daquilo que se escreve. Isso porque não escrevemos a partir de um vácuo, escrevemos a partir das experiências: daquilo que nos acontece, daquilo que lemos, daquilo que somos, daquilo que pensamos. Portanto, falar em leitura é imprescindível porque, como vimos, a escrita almejada mobiliza, resulta da implicação com o saber e não se conforma com as teorias ou com os saberes estabelecidos; assume, assim, uma posição *ensaística* em relação ao saber.

Para essa reflexão, parto, novamente, de Larrosa (2016). Em seu ensaio “O ensaio e a escrita acadêmica”, o autor diz “o ensaísta é um leitor que escreve e um escritor que lê” (LARROSA, 2016, p. 22). Eis aqui a posição ensaística a que me referia. Outro ponto de apoio para essa reflexão é o ensaio do filósofo Theodor W. Adorno: “O ensaio como forma”. Adorno (2003) aborda a insubordinação do ensaio às certezas científicas e pretensões de universalidade. Para o filósofo, o ensaio se contrapõe ao positivismo, pois tem seu cerne na exposição, enquanto, para o “instinto do purismo científico, qualquer impulso expressivo na exposição ameaça a objetividade que supostamente afloraria após a eliminação do sujeito, colocando também em risco a própria integridade do objeto” (ADORNO, 2003, p. 18).

O conhecimento pretendido pelo ensaio é esse que se dispõe a olhar para o objeto de forma particular. Os esforços do ensaio “espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que outros já fizeram” (ADORNO, 2003, p. 16), não tem, portanto, pretensão científica nem artística, mas de conhecimento. É, assim, terreno do curioso: ele se funda naquilo que vem antes dele, mas parte, especialmente, daquilo que o ensaísta quer dizer sobre determinado assunto. Larrosa (2016) diz que o ensaísta é o *escritor que lê* porque ao ler, o faz com a pretensão de descobrir e desvelar o texto. É também o *leitor que escreve* porque sua leitura o leva a criar. O ensaísta “é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou, melhor ainda, é alguém que está “aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê” (LARROSA, 2016, p. 22). No ensaio não se quer esgotar o assunto, tampouco fazer um recorte do objeto para poder esgotá-lo: o ensaio é fragmentado e refratário, por isso sua forma comporta os “furos”, aos quais Adorno (2003) chama “negação”: por não ser completamente resolvido, o ensaio atrai, e por isso mesmo comporta sua negação.⁸

⁸ Para Adorno, isso é tomar a lógica hegeliana ao pé da letra: “a verdade da totalidade não pode ser jogada de modo imediato contra os juízos individuais, nem a verdade pode ser limitada ao juízo individual; a pretensão de singularidade à verdade deve, antes, ser tomada literalmente, até que sua inverdade torne-se evidente” (ADORNO, 2003, p. 39)

O ensaio é, assim, uma escrita mobilizadora, como afirma Grigoletto (2011), mobiliza as leituras de modo a compor novos mosaicos e produzir novos sentidos no interior da análise sem se intimidar com a falta e a incompletude inevitáveis do texto; ao contrário, comporta-as e assume-as em sua forma, permitindo ao escritor que se responsabilize por elas. Essa falta, embora abraçada como característica do ensaio, é constitutiva de toda a escrita, inclusive a acadêmica, pois se trata de uma relação de produzir novas configurações de sentido a partir da escrita e da leitura.

Desse modo, escrever é assumir a falta constitutiva da escrita. Para Endruweit e Netto (2020), assumir essa falta é reconhecer-se escritor de seu próprio texto. É justamente por saber que nada poderá ser dito em sua completude que o escritor se motivará a escrever. Ao mesmo tempo, é só ao escrever que vemos algo tomar o lugar do nada. Essa é a flutuação entre o enunciado e a enunciação⁹: “de um lado a materialidade, o resultado, o texto, o enunciado; de outro o processo da escrita, as substituições de palavras, as rasuras, a enunciação.” (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 319).

A leitura também é a busca por algo que falta. Quem empreende uma atividade acadêmica se depara constantemente com a falta de leitura, mesmo que já tenha lido muito. Por isso, a sua biblioteca vai se enchendo de livros futuros, de livros para serem lidos. A essa biblioteca de livros não lidos, o ensaísta Nassim Nicholas Taleb, em seu livro *A lógica do cisne negro*, chama antibiblioteca. Para o autor, a valorização dos livros lidos em detrimento dos não lidos denuncia a nossa relação com o conhecimento, que o toma como propriedade pessoal que deve ser protegida e defendida. Essa postura é contraproducente se entendemos que a leitura também deve ser mobilizadora, tão subordinada quanto a escrita que reconhece a falta, não toma nada como verdade definitiva, mas, ao mesmo tempo, se envolve com aquilo que se lê (GRIGOLETTO, 2011).

George Steiner também faz ponderações sobre a leitura, essa a qual me referi como mobilizadora, afirmando que a “boa leitura pressupõe resposta ao texto, implica disposição de reagir a ele” (STEINER, 1996, p. 19). Assim, ler é também responder ao texto, e ser tocado por aquilo que se lê. Para Steiner (1996), o leitor incomum é representado na tela de Chardin, *Le Philosophe lisant*, e implica certa cerimonialidade com a leitura, implica dar-se o tempo

⁹ Nesta seção, começam a aparecer alguns conceitos teóricos, como enunciação e enunciado. Esses conceitos são todos compreendidos a partir da teoria de Émile Benveniste e serão explicados em maior detalhe no capítulo a seguir. Ainda, reforço que o que se discute aqui é uma apresentação sobre o tema, a definição teórica de escrita e de texto serão, também, assuntos do próximo capítulo.

para ler; é ter a leitura como lugar de experiência. Experiência que se converte em palavras e que é ressignificada à medida que se responde a ela com as marginais, com sublinhados, com um novo texto.

Leitura e escrita são, assim, dois lados de uma mesma moeda: uma pressupõe a outra. A respeito da leitura e da escrita tratadas aqui, também vimos que a realização delas depende de um empreendimento intelectual, que se torna experiência e que também se funda a partir dela. Ler e escrever, assim, são lugares de experiência, lugares de passagem pela qual se deixa afetar e transformar.

Ao final da seção anterior, alertei para a diferença entre singularidade da experiência e solipsismo; retomo esse aspecto agora. A experiência está relacionada à capacidade de transformar em palavras os acontecimentos, de torná-los comunicáveis e intercambiáveis. Como disse Larrosa (2019a), a língua da experiência traz a marca não só do falante, mas também a do ouvinte.

Na verdade, seria inconcebível pensar uma língua que não traz em si a marca de ambos falante e ouvinte, o que faz com que a discussão acerca da experiência, tratada por Larrosa e Benjamin, entre outros autores, fique ainda mais complexa, pois a perda da experiência não se trata apenas de não ser afetado, tocado, ou transformado pelo que nos acontece, mas também da impossibilidade de converter o acontecimento em palavras. É, por esse motivo, uma questão de língua. Por isso, é preciso estabelecer o ponto de vista linguístico que nos possibilita discutir esse problema a partir da conversão da língua em discurso, possibilitando ao locutor tornar-se sujeito, como postula Benveniste em sua teoria da enunciação, assunto de que tratarei a seguir.

2 ESCRITA E ENUNCIÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E UMA ABORDAGEM DE ENSINO

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”.

Émile Benveniste

No capítulo anterior, comecei contando minha história. Neste não será diferente. Gostaria de, antes de adentrar os pressupostos teóricos deste trabalho, contar um pouco do porquê dessa escolha, e isso acaba se confundindo também com minha trajetória de pesquisadora, que é também uma trajetória de leitura. Estudar Benveniste é aprender a ler Benveniste, e em cada leitura algo novo se revela e ensina uma nova forma de pensar a linguagem.

Durante a graduação, li alguns textos de Émile Benveniste, mas passei a estudar sua teoria de fato quando comecei a fazer pesquisa de Iniciação Científica. Em um dos primeiros encontros de pesquisa, lemos o texto “Da subjetividade da linguagem”, publicado em 1958, do qual retiro a epígrafe que abre este capítulo. O texto foi publicado em uma revista francesa de psicologia, o *Journal de Psychologie*, e faz uma interlocução com os profissionais da área. O que me chamou atenção na época, e que ainda chama, ao ler esse texto é a forma com que Benveniste concebe homem e linguagem como inseparáveis: um ensina a definição do outro.

A epígrafe que abre este capítulo, não por acaso, é uma das citações mais frequentes do autor. Ela traz em si uma pequena síntese do que o leitor vai encontrar na obra de Benveniste. Quando falamos em linguagem, entendemos que ela é constitutiva do homem, pois é *na* linguagem que ele se constitui, mas também é *pela*, porque a linguagem¹⁰ tem esse papel de mediação entre homem e mundo. A língua interpreta a realidade e cria uma nova realidade pelo discurso, a realidade do discurso. O mundo do homem é um mundo de palavras.

¹⁰ Na obra de Benveniste, encontramos flutuação terminológica entre língua e linguagem, por vezes o autor usa uma, quando na verdade, é outra. Por isso, é necessária uma leitura atenta. Na citação em questão, Benveniste usa “na linguagem e pela linguagem”, no entanto, Flores (2013, p. 98), ressalta: “a construção *na linguagem e pela linguagem* introduz, simultaneamente, um duplo aspecto da linguagem. Há, de um lado, seu aspecto constitutivo, condensando na construção *na linguagem*; de outro, há seu aspecto mediador, presente em *pela linguagem*. Talvez não fosse absurdo considerar que, quando Benveniste utiliza a construção *pela linguagem*, esteja pensando em *língua*. Nesse caso, poder-se-ia concluir que homem se constitui na *linguagem* e pela *língua*”.

Em partes, é por enxergar a linguagem e o homem dessa maneira que essa pesquisa foi possível, porque, como já anunciava Saussure, o ponto de vista cria o objeto. Há, contudo, que se reconhecer que um recorte teórico apresenta limitações e que, talvez, alguns aspectos relevantes para o ensino da escrita possam ficar à margem da discussão que é feita aqui. Não é, portanto, com a pretensão de esgotar o assunto nem de apresentar soluções teóricas ou práticas que esse trabalho se desenvolve. Pelo contrário, pretende-se, sob um determinado ponto de vista, levantar novas questões e possibilidades para se pensar língua, escrita e ensino.

Para delimitar o ponto de vista, é preciso um pouco de contexto histórico. Benveniste é um linguista que ocupa um lugar de destaque na linguística do século XX. De acordo com Flores e Teixeira (2011), Benveniste apresenta um pioneirismo na Linguística da Enunciação. Pioneirismo esse que é marcado não só pelo rico diálogo com outras áreas, como a psicanálise, a antropologia, a filosofia e a sociologia, mas principalmente “pelo retorno da linguística ao estudo da língua viva, do discurso, no exato momento – fim da década de 40, início da de 50 – em que a herança saussuriana se limita aos estudos estruturalistas da *langue*.” (FLORES; TEIXEIRA, 2011, p. 408).

Nesse retorno ao estudo da língua viva, Benveniste dá lugar àquele que movimenta a língua: o sujeito. Encontra, assim, em meio às ideias saussurianas, um modo de compreender sujeito e estrutura articulados. Embora, como alertam Flores e Teixeira (2013), Benveniste parta das teses de Saussure, ele não era um continuador *stricto sensu* do linguista suíço. Pelo contrário, “a teoria da enunciação é responsável por instaurar um pensamento diferenciado acerca da linguagem” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 30).

Como vimos, para Benveniste, não há como conceber homem e linguagem separados um do outro, pois a linguagem está na natureza do homem. Ainda que o linguista dialogue com diversas áreas das ciências humanas, sua contribuição ao diálogo interdisciplinar sempre teve como centro as questões relacionadas à língua e à linguagem. Portanto, mesmo as dimensões antropológicas da linguagem transitam para entidades linguísticas dentro de um quadro estrutural para serem analisadas.

O objetivo deste capítulo é traçar conceitos importantes da teoria enunciativa de Émile Benveniste que possam auxiliar no estudo no qual esta pesquisa se empenha. Benveniste, ao fazer suas análises, não toca o assunto ensino, mas a concepção de língua que propõe possibilita uma virada interessante na forma como encaramos esse objeto de estudo na sala de

aula. Essa concepção de língua é intersubjetiva, pressupõe em sua essência um lugar para dois (ou três), o *eu* e o *tu*, que possibilitam a existência um do outro por meio da fala.

Quem fala de ensino é outro autor, já mencionado repetidamente, Paulo Coimbra Guedes. A obra do professor, como contei no capítulo anterior, também toca muito minha trajetória, especialmente por estar presente nas disciplinas da graduação em Letras. No entanto, neste capítulo, finalmente, apresentarei em detalhes a proposta de Guedes (2009) com vistas a definir a concepção de língua que a subjaz. Embora Guedes (2009) não defina nem conceitualize uma concepção teórica de escrita, entendo que subjaz ao método uma concepção de escrita a partir da qual o autor elabora as qualidades discursivas e os procedimentos para o ensino da escrita, como a leitura pública e a reescrita.

A partir desse estudo, buscarei fazer uma síntese entre as proposições de Benveniste e Guedes. O encontro entre os dois autores nesta pesquisa não é casual. Ao longo dos anos em que estudei e trabalhei com ambos, percebi pontos de convergência. Assim como vi outros trabalhos que abordavam a proposta de Guedes (2009) a partir de um olhar enunciativo da linguagem. Não há uma unidade nesse olhar: alguns autores (NETTO, 2017; PASIN, 2018) partem da concepção enunciativa do Círculo de Bakhtin, enquanto Juchem (2012), de uma benvenistiana. Esses trabalhos, especialmente Netto (2017), que traça paralelos entre Guedes (2009) e outros autores (dentre os quais Bakhtin, Bronckart e Charaudeau), autorizam pensar com certa garantia em uma abordagem enunciativa ampla na proposta de Guedes (2009).

A respeito da obra de Benveniste, farei para este trabalho um recorte de leitura, uma vez que os estudos do linguista vão muito além do que chamamos de teoria da enunciação. Na verdade, Benveniste reflete sobre fenômenos da enunciação sem explicitar uma metodologia de análise, ou seja, como Flores e Teixeira (2011, p. 409) ressaltam, a teoria é, “em boa parte, derivada da leitura, *a posteriori*, do conjunto de seus estudos e não do estabelecimento explícito de uma metodologia”. Em função disso, a leitura dos textos de Benveniste deve levar em consideração a singularidade teórico-metodológica que cada texto carrega. Flores (2010, p. 396) assinala que “cada texto de Benveniste dedicado ao estudo da enunciação propõe categorias de análise, teoriza sobre elas e desenvolve as análises dentro desses limites propostos.” Assim, os conceitos na obra do autor se desenvolvem progressivamente conforme o propósito de cada texto.

Por essa razão, ainda que não seja possível falar em um todo coeso na obra benvenistiana, é possível “partir de um princípio epistemológico geral de leitura segundo o qual a teoria é, na verdade, um conjunto de termos, conceitos e noções relacionados [e interdependentes] entre si” (FLORES, 2013, p. 24). O recorte da obra de Benveniste que constitui o que denominamos teoria da enunciação encontra-se majoritariamente nos *Problemas de Linguística Geral I e II* (doravante PLG I/PLG II), em especial, mas não só, no conjunto de textos presentes nas seções “A comunicação” e “O homem na língua”. Dessa forma, é principalmente esse o conjunto de textos em que me basearei para realizar a leitura que segue e que, portanto, compõe o *corpus textual de pesquisa*¹¹ realizado aqui.

Há ainda um outro aspecto dos estudos benvenistianos que é preciso assinalar: o autor não deixa publicações em vida sobre escrita. O que encontramos são algumas notas das últimas aulas ministradas por Benveniste no Collège de France, as quais foram organizadas e publicadas pelos linguistas Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio em 2012 no livro *Dernières leçons - Collège de France 1968 et 1969*, traduzido no Brasil em 2014 sob o nome de *Últimas aulas no Collège de France 1968 e 1969* (doravante *Últimas aulas*). Ainda que essa publicação tenha ampliado o acesso ao pensamento de Benveniste, o enfoque do autor nessas últimas aulas era na semiologia e, por essa razão, a reflexão sobre escrita nessa obra também se dá a partir de uma perspectiva semiológica (e não tanto enunciativa).

Dito isso, há algumas aberturas para que se pense em *enunciação escrita* nos PLGs e até mesmo nas *Últimas Aulas*, especialmente no texto “O aparelho formal da enunciação” (1970), em que Benveniste diz: “Seria preciso 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” (BENVENISTE, 2006a, p. 90). Assim, esta pesquisa segue uma orientação benvenistiana, já que as conceitualizações que serão feitas aqui partem também de outros trabalhos que elaboram, refletem e teorizam sobre escrita a partir da teoria da enunciação e, por isso, extrapolam as discussões feitas por Benveniste em sua obra.

A reflexão deste capítulo segue a seguinte organização: primeiro, apresentarei a teoria enunciativa de Émile Benveniste discutindo alguns conceitos-chave para entendermos enunciação. Em seguida, transitarei para um aprofundamento acerca da enunciação escrita,

¹¹ Conforme Flores (2010), o *corpus textual de pesquisa* se refere ao conjunto de textos recortados pelo pesquisador para compor o referencial teórico da pesquisa, pois são desses textos que serão depreendidos o método e os conceitos teóricos para análise.

buscando subsídios em trabalhos que tratem da escrita a partir da teoria da enunciação de Benveniste. Em um segundo momento, apresentarei a proposta de Guedes (2009) e seus fundamentos. A partir disso, encaminharei para um terceiro momento em que farei uma comparação entre os autores em busca de uma síntese entre os seus respectivos estudos a fim de desenhar conceitos teórico-metodológicos que possibilitarão realizar as análises de dados.

2.1 A TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE

A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido.

(Émile Benveniste)

Benveniste é um autor que problematiza os fenômenos linguísticos. Ao longo de sua obra, demonstra coragem em encarar aqueles de quem a linguística tentava fugir, em especial o sentido e o sujeito. Pode-se dizer que Benveniste tinha grande interesse nas questões de significação, um problema que, de tão complexo, não é compreendido todo de uma vez. Assim, a teoria de Benveniste caminha, amadurece, mas não se encerra. Penso que começar de trás para frente, do mais amplo ao mais estreito, pode ser um facilitador da compreensão das questões levantadas por Benveniste. Por essa razão, a discussão desta seção começa a partir do último artigo publicado por Benveniste, também considerado um ponto de chegada de sua reflexão.

O artigo “O aparelho formal da enunciação” (1970) apresenta uma síntese da teoria da enunciação (ainda que não a proponha com esse nome). Apesar disso, esse é um dos poucos textos em que Benveniste elabora uma definição explícita do que seria enunciação, qual seja “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006a, p. 82).

Nessa definição, enunciação é **ato**, que se define como “o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, 2006a, p. 82). Assim, enunciação é o momento mesmo da fala, da tomada de palavra; é, em essência, fugaz, pois só ocorre uma vez. Por isso, a enunciação é individual e deve ser tomada em sua unicidade. Ao enunciar, o locutor mobiliza a língua e se marca subjetivamente em cada um dos caracteres linguísticos da enunciação.

O que resulta da enunciação é o discurso, ou o enunciado. De acordo com Benveniste, “é o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é nosso objeto” (BENVENISTE, 2006a, p. 82). Nesse sentido, Benveniste põe diante de nós um grande problema: como tomar como objeto algo que sempre nos escapa? O linguista propõe os seus caminhos para realizar esse estudo, afirmando que ele pode ser realizado sob diversos aspectos, mas aponta essencialmente três: 1) a realização vocal da língua; 2) a conversão individual da língua em discurso; 3) a definição de enunciação no quadro formal de sua realização.

Sobre o primeiro aspecto, a realização vocal da língua, Aya Ono (2007) ressalta que “realização vocal” não se limita ao oral e pode ser estendida à escrita, embora convenha observar que a enunciação falada é privilegiada enquanto objeto de teorização nos estudos de Benveniste. Endruweit (2006) destaca que a investigação da fala, em uma abordagem descritiva da língua em uso, foi uma conquista árdua para a linguística, ao mesmo tempo em que significava a superação do estudo da língua somente através da representação escrita. Para a autora, esse parece ser um dos motivos pelos quais a escrita foi excluída da linguística pós-saussuriana, pois, de certa forma, conceder espaço para ela representaria um recuo.

Em relação ao segundo aspecto, a conversão individual da língua em discurso, Flores (2013) aponta que é favorecida uma **visão operatória da enunciação**, qual seja a da semantização. A respeito da semantização, Benveniste afirma que a “enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006a, p. 83). Nessa conversão, o que está em jogo é como o “sentido” se forma em “palavras”¹² e em que termos se descreve sua relação.

Nesse trecho, quando fala em semantização, Benveniste, em nota de rodapé, nos remete ao texto “Semiologia da língua” (1969). É nesse outro artigo que Benveniste faz a distinção entre dois modos de ser língua: semiótico e semântico. Em “Semiologia da língua”, a filiação benvenistiana às teses de Saussure é bastante marcada pela presença do signo como

¹² Em aspas pois, nesse trecho, os termos são assim utilizados pelo autor. Detenhamo-nos no uso das aspas aqui. Se referindo ao modo semântico, “palavra” assume estatuto teórico e passa a ser a unidade constituinte do enunciado. Justamente por isso, “sentido” também é aspeado pois refere a uma definição de sentido específica ao modo semântico. Com “palavra”, Benveniste expande a noção de signo: se está empregado em uma frase, um signo não é apenas um signo, é também palavra. Isso ocorre porque o sentido de uma frase não é uma sucessão de unidades identificadas separadamente, na verdade, é o contrário disso: o sentido é concebido antes globalmente, “que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, que são as PALAVRAS” (BENVENISTE, 2006b, p. 65). É por isso que Benveniste indica que ao estudar o aspecto de conversão individual da língua em discurso, é preciso ver como o “sentido” se forma em “palavras”, pois eles estão em relação de engendramento.

unidade de análise do modo semiótico, mas é visível que a semiologia desenhada por Benveniste se distingue da de Saussure (ONO, 2007). Não só isso, Benveniste dá um passo além do seu antecessor e traz para o centro da discussão a língua viva.

No modo semiótico, a significância se constitui na distintividade, cuja clareza se definirá cada vez mais no seio de uma constelação dos signos. Para Benveniste, o signo é pura alteridade em relação uns aos outros, e é também a base significante da língua, material necessário da enunciação. Já o modo semântico tem por unidade a palavra, cujo sentido se dá pelo discurso. Pode-se dizer, então, que no modo semiótico estamos no domínio do signo, e no modo semântico, no do discurso.

A grande questão de Benveniste, ao propor os dois modos de ser língua, é a significância. Benveniste percebe que a significação para o signo e para o discurso não são iguais. A verdade é que poucos linguistas se dedicavam a encarar essa cabeça de medusa¹³, mas Benveniste decidiu desvendar esse problema. Para ele, deveríamos olhar para o sentido sob uma ótica diferente, em que forma e sentido não sejam colocados em oposição, mas tomados como noções gêmeas, tanto no modo semântico, como no semiótico¹⁴.

Como vimos, o modo semiótico é domínio do signo. Assim, forma e sentido estão vinculados ao significante e ao significado, respectivamente. Apesar das noções serem tributárias ao pensamento de Saussure, Benveniste vai em outra direção. Significante, a porção formal do signo, para Benveniste “é a forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo” (BENVENISTE, 2006c, p. 225). Por sua vez, sentido, no modo semiótico, se dá pelo **reconhecimento**: “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. [...] Significar é ter um sentido e nada mais.” (BENVENISTE, 2006c, p. 227). Assim, o nível semiótico é que possibilita que haja reconhecimento daquilo que se fala.

¹³ Em “Os níveis da análise linguística”, Benveniste (2006, p. 135) diz “O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre ali, no centro da língua, fascinando os que a contemplam”.

¹⁴ No artigo “Os níveis da análise linguística”, forma e sentido estão atrelados às relações distribucionais (e às unidades constituintes) e integracionais (e às unidades integrantes) entre os níveis, respectivamente. Essa discussão é evidentemente mais ampla do que a que faço aqui. “Os níveis da análise linguística” é um texto bastante complexo e explicá-lo foge ao escopo desta pesquisa. Além disso, as noções de forma e sentido nesse artigo têm uma definição mais específica em relação às desenvolvidas nos textos “Forma e sentido na linguagem” e “Semiologia da língua”, essas, sim, serão aprofundadas.

Por sua vez, com o modo semântico, estamos no universo do discurso e a unidade é a palavra, a qual encontra expressão na frase. Temos, portanto, o sentido atrelado ao sintagma e às relações *in presentia*:

O sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. [...] Que a ideia só encontre forma num agenciamento sintagmático, esta é uma condição primeira, inerente à linguagem (BENVENISTE, 2006c, p. 230-231).

Daqui podemos concluir que, no semântico, o sentido é a ideia e a forma é o sintagma, e que um condiciona a existência do outro. A palavra só encontra sentido no seu emprego, na relação que estabelece com outras palavras no enunciado. Podemos ver, com as definições de forma e sentido que Benveniste nos apresenta, que elas se afastam do entendimento da lógica, mas também do psicologismo, pois estão ligadas uma à outra e sobretudo ao discurso.

Nesse sentido, Benveniste afirma que o sentido da frase implica referência à situação do discurso e à atitude do locutor. Em outras palavras, a enunciação está sempre relacionada a um “aqui e agora”, está, portanto, ligada a um certo presente, a um conjunto cada vez único de circunstâncias. Dessa forma, a frase é cada vez um acontecimento diferente pois a referência não pode ser prevista, tampouco fixada. Seguindo esse pensamento, Benveniste (2006c, p. 231) conclui: “a frase é então cada vez um acontecimento diferente, ela não existe senão no instante que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece”¹⁵.

Esse quadro de referências é precisamente o que possibilita o funcionamento da linguagem. Ele possibilita também que se estude a enunciação sob o terceiro aspecto mencionado acima: a definição de enunciação no quadro formal de sua realização. É justamente sob esse olhar que Benveniste propõe analisar a enunciação em “O aparelho formal da enunciação”, no qual esboça, “no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 2006a, p. 83). Essa atualização a que Benveniste se refere diz respeito às referências anteriormente mencionadas; o “aqui e agora” da enunciação, por exemplo, é sempre novo a cada enunciação, justamente por isso não pode ser fixado. No entanto, por mais óbvio que pareça, é por não serem fixas que essas referências possibilitam o funcionamento da linguagem. Ou, nas palavras de Benveniste: “para que a palavra assegure a ‘comunicação’, é preciso que

¹⁵ Flores (2013) observa que nesse momento *frase* tem um sentido ampliado, e pode ser entendida como *produção de discurso*.

esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

O primeiro indício que Benveniste observa como revelador dessa capacidade de atualização são os pronomes pessoais (*eu* e *tu*) e os já mencionados advérbios *aqui* e *agora*. Benveniste repara que esses signos não podem remeter senão àquele que os profere e à instância do discurso. Não só isso, é a própria instância do discurso que constitui o centro de referência interno. Nas palavras do autor:

A presença do locutor em sua enunciação faz com que a **cada instância de discurso** constitua um **centro de referência interno**. Esta situação vai se manifestar por um jogo de **formas específicas** cuja função é colocar o locutor em **relação constante e necessária** com sua enunciação. (BENVENISTE, 2006a, p. 84 – grifos meus)

Assim, vemos que, a cada vez que o locutor enuncia, ele constitui um centro de referência interno, ou seja, emergem formas na enunciação que referem somente e especificamente àquela instância do discurso e que são também ponto de referência para aquilo que é externo à enunciação. As formas específicas são, justamente, os pronomes pessoais, ou, como chamaremos a partir de agora, índices de pessoa, (a relação *eu-tu*), sendo que *eu* denota o indivíduo que profere a enunciação e *tu*, o indivíduo que está presente como interlocutor (BENVENISTE, 2006a).

A respeito dos índices de pessoa, Benveniste¹⁶ evidencia que os pronomes pessoais “eu”, “tu” e “ele” não possuem simetria. *Eu* e *tu* compartilham do mesmo traço de pessoalidade, que se caracteriza por sua unicidade, inversibilidade e ausência de predicação verbal (FLORES; TEIXEIRA, 2013). As pessoas *eu-tu* estão em oposição à não-pessoa *ele*, único capaz de comportar uma *coisa* predicada verbalmente. Além dos traços de pessoalidade, que opõem *eu/tu* a *ele*, Benveniste opõe *eu* a *tu* em correlação de subjetividade. *Eu* possui traços de interioridade e transcendência (é interior ao enunciado e transcende a *tu*) que faltam em *tu*, e por isso é a única pessoa subjetiva. Temos, assim, dois traços que constituem a assimetria dos pronomes: pessoalidade (em *eu* e *tu*, que falta a *ele*) e subjetividade (em *eu* e que falta a *tu*).

O traço de pessoalidade quer dizer que esses pronomes instanciam-se no discurso e referem somente à realidade do discurso e a nenhuma outra. Assim, *eu* e *tu* instanciam-se

¹⁶ As reflexões acerca dos pronomes pessoais estão presentes principalmente nos textos “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946), “A natureza dos pronomes” (1956) e “Da subjetividade na linguagem (1958)”.

necessariamente um ao outro em relação de correferência, pois um pressupõe o outro. Benveniste define *eu* e *tu* da seguinte forma:

Eu só pode definir-se em termos de alocação, não em termos de objetos como um signo nominal. *Eu* significa “a pessoa que enuncia a presente instância do discurso que contém *eu*”. Instância única por definição, e válida somente em sua unicidade. [...] obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como “o indivíduo alocutado na presente instância do discurso contendo a instância linguística *tu*”. Essas definições cisam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com sua posição na linguagem (BENVENISTE, 1956/2005, p. 279 – grifos do autor).

Assim, os índices de pessoa referem somente a si mesmos no instante em que aparecem, ou seja, são autorreferenciais. Trata-se, como aponta Flores (2019), de uma categoria dual que possui existência concomitante e que apresenta características específicas: a) ser indissociável, pois não há como enunciar *eu* sem postular diante de si o *tu*; b) ser inversível, pois *eu* e *tu* podem inverter posições pela tomada da palavra; c) ser cada vez único, ou seja, não poder ser repetida ou pluralizada; e d) ser opositiva à não-pessoa *ele*.

Além disso, chama atenção o uso de “posição na linguagem”. Trata-se, portanto, de uma propriedade da linguagem que é o próprio fundamento da comunicação. Se não fosse por essa inversibilidade entre tais posições na linguagem também não seria possível comunicar. Isso é explorado por Benveniste no artigo “Da subjetividade na linguagem” (1956), no qual o linguista aponta os pronomes pessoais como ponto de apoio para pensar a intersubjetividade na linguagem.

Subjetividade é “a capacidade do locutor de se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286), em outras palavras, subjetividade é o locutor assumir *eu* como posição na linguagem. Isso não quer dizer que para se propor como sujeito é preciso pronunciar a palavra “eu”, mas que atualizamos o quadro de referência, cujo centro é o locutor. Se subjetividade é a capacidade do locutor de se propor como sujeito, intersubjetividade é a possibilidade de trocar essa posição com o interlocutor. *Eu* postula imediatamente diante de si o *tu*. Essa é a natureza intersubjetiva da linguagem à qual o homem está condicionado.

Há ainda duas outras formas específicas do quadro formal da enunciação: a de espaço e a de tempo. Sobre a de espaço, Benveniste diz que são da mesma natureza dos índices de pessoa e se relacionam “à mesma estrutura de enunciação[,] são os numerosos índices de ostensão (tipo *este*, *aqui*, etc.), termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (BENVENISTE, 2006a, p. 85). Assim como

os índices de pessoa, os índices de ostensão adquirem estatuto de “indivíduos linguísticos” que advém do fato deles nascerem de uma enunciação e a cada vez designarem algo novo.

Por fim, há a forma do tempo: “[o]s ‘tempos’ verbais cuja forma axial, o ‘presente’, coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho necessário” (BENVENISTE, 2006a, p. 85). Benveniste aprofunda essa discussão no artigo “A linguagem e a experiência humana” (1965), mas resume de uma forma bastante precisa em “O aparelho formal da enunciação”:

Da enunciação nasce a categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é a própria origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo (BENVENISTE, 2006a, p. 85).

Qual seria então o tempo da enunciação? O presente. Sempre o presente que funda a noção de tempo a partir da qual passado e futuro podem existir. Se eu digo “eu corri uma maratona ontem” essa referência de tempo é senão pelo presente da enunciação (ontem em referência ao “hoje” da enunciação). Além disso, o tempo do discurso funciona como um fator de intersubjetividade, uma realidade linguístico-temporal compartilhada por locutor e interlocutor que é atualizada a cada enunciação.

A partir desses fundamentos da teoria da enunciação de Émile Benveniste, nos encaminharemos para a reflexão de como eles se estendem à escrita. A princípio, quando pensamos no quadro de referências e na efemeridade da enunciação, podemos nos interrogar como isso funcionaria quando levado à escrita. No entanto, ao longo de sua obra, por mais que não tivesse se detido nessas questões, Benveniste trazia a escrita como um sistema particular. Passemos, então, à próxima seção, na qual trataremos do objeto próprio deste trabalho: a escrita.

2.1.1 A escrita em Benveniste

Em vida, Benveniste não deixou nenhuma publicação a respeito da escrita. Encontramos em seus artigos sobre enunciação, no máximo, alguns indícios que permitem seguir por esse caminho. Trinta e seis anos após seu falecimento, Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio organizaram as notas das últimas aulas ministradas por Benveniste no Collège de France em um livro intitulado *Últimas aulas*. Endruweit e Nunes (2012) bem alertam para o cuidado que o pesquisador deve ter com esse material devido à sua natureza lacunária. Por

esse motivo, as ideias linguísticas presentes no livro fornecem amplo espaço para debates e pesquisas. Além disso, é importante saber que o *Últimas aulas* se situa em meio à reflexão semiológica elaborada, predominantemente, no final da década de 1960 por Benveniste. As aulas ministradas no Collège de France são, assim, concomitantes à publicação do artigo “Semiologia da língua”.

Dada essa contemporaneidade de ambos textos, Flores (2018) argumenta que a escrita presente nas *Últimas aulas* não é a mesma que aparece em “O aparelho formal da enunciação”, texto no qual Benveniste diz que seria preciso distinguir a enunciação falada da **enunciação escrita**. A distinção pode ser feita, em primeira análise, pelo fato de “enunciação” anteceder o termo “escrita”; mas deter-se apenas nesse aspecto seria um pouco apressado, dada a flutuação terminológica bastante frequente nos escritos do linguista. Assim, Flores (2018) define algumas acepções para escrita que surgem nos textos de Benveniste:

- a) Uso de “escrita” ligado à ideia de *sistemas de representação* (escrita alfabética, escrita cuneiforme, escrita silábica);
- b) Uso de “escrita” ligado à noção de *língua escrita* que se opõe à noção de língua falada.

Teríamos aqui um indício de uma fase de transição na qual a forma antiga (il fit) se mantém na **língua escrita**, mais conservadora, enquanto a **língua falada** indica de antemão, instalada, a forma de substituto (il a fait) concorrente a impor-se sozinha. (BENVENISTE, 1959/2005, p. 261 – grifos meus)

ou ainda:

Saussure decide falar de escritas remontando ao alfabeto grego. Mas e *as outras*? Não confundamos a escrita com **língua escrita** (tomo essa expressão para significar “**língua sob forma escrita**”). O que Saussure tem em vista em sua discussão é o conhecimento da língua que tomamos sob a sua forma escrita. E ele insiste nos perigos, nas ilusões ligadas à essa representação (BENVENISTE, 2014, p. 127-128 – grifos meus).

Nesse trecho é possível ver duas acepções para “escrita”. A primeira, “língua escrita” ou “língua sob forma escrita”, retoma a apresentada em (a), ligada aos sistemas de representação, que é também como Saussure delimitou a escrita; é, portanto, aquela que deixa marcas linguísticas por escrito. Mas Benveniste alerta para não confundirmos essa acepção com a “escrita”, termo que nos leva para a terceira dessa listagem:

- c) Uso de “escrita” ligado à concepção de sistema semiótico.

É necessário aqui precisar a natureza e as possibilidades das relações entre **sistemas semióticos**. [...] 1.º Um sistema pode engendrar um outro sistema. A língua usual engendra a. formalização lógico-matemática; a **escrita** ordinária engendra a escrita estenográfica; o alfabeto normal engendra o alfabeto Braile. Esta **RELAÇÃO DE ENGENDRAMENTO** vale entre dois sistemas distintos e contemporâneos, mas de mesma natureza, sendo que o segundo é construído a partir do primeiro e preenche uma função específica. É necessário distinguir cuidadosamente esta relação de engendramento da relação de derivação, que supõe evolução e transição histórica. Entre a **escrita** hieroglífica e a **escrita** demótica há derivação, não engendramento. A história dos **sistemas de escrita** fornece um grande número de exemplos de derivação (BENVENISTE, 1969/2006, p. 61 – grifos meus).

Ou ainda:

Ninguém o [remetendo a Saussure] contestará. Mas passamos completamente ao largo do problema que é a relação da **escrita** com a língua. Ele confunde **escrita** com alfabeto e a língua com uma língua moderna. Ora, as relações entre língua moderna e **escrita** são específicas, não universais. [...] A **escrita é um sistema** que supõe uma abstração de alto grau: abstraindo-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação. [...] De nada serve propor um paralelo entre /kar/ e “car” ou entre /o/ e “eau”. A língua enquanto representada pela **escrita** e esta própria representação restam a considerar. Devemos considerar a **escrita** em si. É uma distinção que introduz que é indispensável. Pois somente ela permite refletir a respeito **da escrita como sistema semiótico**, o que Saussure não faz (BENVENISTE, 2014, p. 128 – grifos meus).

Esta última citação é retirada das *Últimas aulas* e é uma resposta elaborada a partir da pergunta que o próprio autor coloca diante de si (e de seus leitores): de que escrita se fala aqui? A resposta é dada: da escrita como sistema semiótico; é, pois, das relações entre sistemas (de engendramento, de homologia e de interpretância, tais quais apontados em “Semiologia da língua”) que a discussão das *Últimas aulas* trata. É possível dizer que a escrita é isso tudo que Benveniste coloca: é um sistema de representação, é a língua sob forma escrita, é um sistema semiótico. Escolher de qual tratar é, portanto, um recorte metodológico.

Para este trabalho, o entendimento de escrita como sistema semiótico nos fornece contribuições significativas, a primeira delas sendo o recorte da escrita por si só. Não se trata, portanto, de um sistema subordinado à fala, mas paralelo a ela. Isso em si já coloca em xeque uma abordagem que se detenha tão somente em comparar /kar/ com “car”, muitas vezes hierarquizando os sistemas entre si. A segunda contribuição é uma consequência desta primeira: para escrever, precisamos compreender as regras próprias desse sistema e entender que ele significa de maneiras diferentes da fala. Isso explica algumas dificuldades do processo

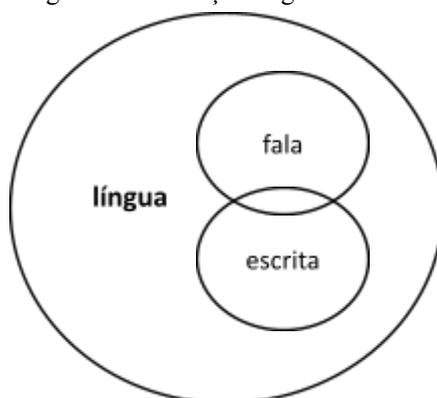
de aprendizagem da escrita, pois ele não pode ser pensado como a transposição da fala para o papel e requer que elaboremos o que queremos dizer de outra forma.

O que essa perspectiva sobre escrita traz é que não podemos entendê-la como decalque da fala, tampouco é possível afirmar que uma é a manifestação linguística por excelência. É nessa direção que Benveniste estuda a escrita nas *Últimas aulas*.

[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. Fica claro que a escrita **não poderia curto-circuitar a fala** (a saber, **expressar por meios inteiramente distintos, não homólogos à fala**); ela deve “seguir” a fala (BENVENISTE, 2014, p. 178 – destaques meus).

Vemos então que Benveniste destaca que a escrita expressa “por meios inteiramente distintos”, mas é uma forma secundária da fala na medida em que está subordinada ao sistema linguístico. Assim, a escrita, como a fala, é uma forma de conversão da língua em discurso. Para ilustrar melhor a relação entre língua/fala-escrita, elaborei o diagrama abaixo.

Diagrama 1 – Relação língua/fala-escrita



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No diagrama, fala e escrita estão dentro do círculo língua pois estão subordinadas a ela. Por sua vez, os círculos da fala e da escrita estão interseccionados. Como Benveniste diz, a escrita “segue” a fala, toma emprestado para si alguns dos elementos desta. No entanto, para escrever um texto, não é preciso tê-lo proferido anteriormente. Bem como, em uma transcrição, vemos como o encadeamento de ideias na enunciação falada é muito diferente do que teria sido feito na escrita. Podemos pensar na escrita e na fala como irmãs, filhas de uma mesma mãe, possuem semelhanças, mas não são iguais.

Assim, a escrita possui suas particularidades e, bem por isso, produz sentidos de maneira distinta. Essas particularidades se fazem presentes no quadro formal da enunciação, as referências *eu-tu*, aqui e agora, das quais falávamos acima. Mas também comporta as duas propriedades, semiótica e semântica e, portanto, não podemos prescindir da relação forma e sentido quando olhamos para enunciação, seja falada ou escrita.

As particularidades da escrita são abordadas em especial em duas aulas presentes no *Últimas aulas*, a 8 e a 9. No início da aula 8, Benveniste anuncia: a escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau. Isso acaba justificando, de certa forma, por que o pulo entre fala e escrita acaba sendo, muitas vezes, maior que a perna de quem aprende a escrever. No entanto, essa abstração em nada se relaciona com os sentidos que cada uma pode transmitir. Trata-se de uma abstração de referências – as referências de pessoa, tempo e espaço.

Benveniste destaca: “a língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo” (BENVENISTE, 2014, p. 130). Vale, então, retomar a natureza intersubjetiva da linguagem: está pressuposta na linguagem (e na língua) a existência do outro toda vez que enunciamos. Na fala isso fica posto em evidência, já na escrita “o locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação” (BENVENISTE, 2014, p. 130). E essa é a primeira grande abstração: “a língua se torna uma realidade distinta” a qual consiste em

se desprender dessa riqueza “contextual” que, para o falante, é essencial. Ele deve falar das coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidade de falar, enquanto para ele, são realidades vivas. (...) Trata-se de uma língua que não se dirige nem aos amigos nem a seus pais, uma língua da qual não se sabe nem quem a fala nem quem a ouve. (BENVENISTE, 2014, p. 131).

Assim, o locutor escreve para um *tu* que não sabe quem é, em um tempo e espaço que não são compartilhados com seu interlocutor. A particularidade que quem escreve precisa dominar é essa: não há nenhuma realidade “externa” a qual o interlocutor possa recorrer para preencher lacunas, há somente o enunciado e a realidade construída por ele.

Esse me parece ser um aspecto fundamental para entender enunciação escrita, pois ele já indica que a situação em que ela se realiza é distinta da enunciação falada. Além disso, a escrita se apresenta como um modo diferente de se apropriar do aparelho formal da língua, tal modo “requer uma capacidade que poderíamos até imaginar ser metalinguística, pois, como

afirma Benveniste, a consciência da linguagem é fundamental para a assimilação do mecanismo de conversão da língua em escrita” (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 208).

Em “A linguagem e a experiência humana” (1965), Benveniste já alertava para as particularidades da escrita. Ele trata desse assunto quando elabora sobre o tempo linguístico, atualizado pela enunciação e eternamente presente:

mas, separemos “hoje” do discurso que o contém, coloquemo-lo em um texto escrito; “hoje” **não é mais percebido como um signo do presente linguístico pois que ele não é mais falado e percebido**, e ele não pode mais enviar o leitor a algum dia do tempo crônico, pois que não se identifica com nenhuma data; ele pode ter sido proferido em qualquer dia do calendário e se aplicará indiferentemente todo dia (BENVENISTE, 2006d, p. 78 – destaques meus).

Dessa forma, o “hoje”, signo que na fala indica o tempo eternamente presente da enunciação - pois não se refere a nada senão à instância em que é proferido - passa a não conseguir enviar o leitor para uma data do calendário. Na escrita, a que “hoje” se refere? Para aquele que escreve, se refere à instância em que foi escrito; para aquele que lê, se refere à instância em que foi lido. Assim, o tempo de enunciado escrito se desdobra em dois: o tempo da escrita e o tempo da leitura, ambas entendidas como enunciações diferentes. Jane Naujorks (2011) propõe assim: ler é enunciar. Quando o leitor lê, o quadro de referências é atualizado no interior daquela nova enunciação: não somente o *agora*, mas também o *aqui*, o *eu* e o *tu*.

Nessa nova enunciação, Naujorks (2011) aponta alguns deslocamentos. Os primeiros deles sendo a subjetividade e a intersubjetividade da enunciação. Na leitura, é o leitor o sujeito que se marca singularmente no ato da enunciação, assim, há passagem do locutor-leitor a sujeito-leitor. O leitor é, portanto, o *eu* da enunciação. No entanto, o *tu* desta enunciação não é o sujeito da enunciação escrita, mas sim o próprio texto.

[A] leitura é um ato intersubjetivo entre os locutores, entre o locutor-leitor e o próprio texto, considerado alocutário, que se converte em “tu” no discurso do locutor-leitor quando de sua passagem a sujeito-leitor, considerando a experiência singular na linguagem (NAUJORKS, 2011, p. 90).

Assim, a leitura reconstrói um novo sistema de referências, em que *eu* se apropria do discurso lido, atualizando-o em um novo discurso. Vemos, a partir desses aspectos, que o tempo da enunciação escrita é coisa bem singular, pois permite atualização em toda leitura. É, assim, como Endruweit (2006) chama, uma manifestação atemporal:

toda a diacronia encontra um ponto de estofô no momento da enunciação, a sincronia amálgama a história do “eu”, que não pode ser mostrada, mas que

é Escrita cada vez de forma única. É do rastro que se trata, de uma *Escrita* que se inscreve, como diz Derrida (2002, p. 74), *não é a ausência em lugar da presença mas um rastro que substitui uma presença que jamais esteve presente, uma origem pela qual nada começou.* (ENDRUWEIT, 2006, p. 127).

A escrita é, assim, uma manifestação atemporal: ela é tanto o “hoje” de quem escreve quanto o “hoje” de quem lê. Trata-se, de fato, de um tipo de enunciação diferente, uma vez que pertence a um sistema de abstrações, o qual abstrai, conseqüentemente, a cena enunciativa. Mas, como diz Endruweit (2006), é do rastro que se trata; a escrita não é menos fugaz e fugidia que a fala, a diferença reside no fato de que, na escrita, a abstração coexiste, quase que paradoxalmente, com a materialidade (ENDRUWEIT; NUNES, 2013). Temos, então, a impressão de apreender o todo quando olhamos para o enunciado, mas ele é apenas o nível aparente do escrever (ENDRUWEIT, 2006). A enunciação escrita é, nessa perspectiva, um rastro.

Se é o rastro que estamos seguindo, as respostas podem não estar no nível aparente. Sobre isso, Endruweit (2006, p. 101 – itálicos da autora), em referência ao Curso de Linguística Geral, comenta: “se a língua não é som e a escrita não é tinta, a existência ou não da matéria – fônica ou gráfica – importa menos que o termo ao lado, pois *o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia*”. A sugestão da autora para investigar esses traços é olhar as rasuras, as quais deixam à mostra “o movimento do sujeito em relação à língua, ao jogo com o estilo, emergindo na tentativa de tornar a escrita bem mais do que representação gráfica, jogando com significações” (ENDRUWEIT, 2006, p. 103). De fato, a rasura nos leva para além do discernível. O rasurar evidencia um deslizamento constitutivo da escrita, o representar/significar. O par complementar, para Endruweit (2006), não revela uma dicotomia, mas mostra que se a escrita representa, é porque primeiro significa.

Há ainda uma observação que pode ser feita a partir dessa constatação e que nos encaminha para a seção seguinte. Se tratamos até aqui de uma visão de língua e de escrita, então essa visão se estende a **toda** a língua e a **toda** a escrita. Não acredito, portanto, que haja uma escrita que não seja enunciativa, todavia é possível olhar para a escrita sem ser com as lentes da enunciação e, como já dizia Saussure, o ponto de vista cria o objeto. Estendendo essa reflexão à sala de aula e ao ensino, podemos pensar em como o estudante que escreve sempre se colocará em jogo naquilo que escreve, embora, por vezes, sua presença seja indesejada; pois desejável é atender às expectativas dos mestres para ser bem avaliado. Para ensinar a escrever na lógica do sujeito, seria necessário, então, dar ao aluno os meios para que

ele seja leitor de si e, ao se ler, ensine-se a escrever. É com esse olhar que eu investigarei a proposta de Guedes (2009) na seção seguinte, buscando entender em que medida a proposta se aproxima do que seria ensinar a escrever no paradigma da enunciação.

2.2 A PROPOSTA DE ENSINO DE GUEDES (2009)

De um lado, como apresentado na seção anterior, temos o linguista buscando entender o fenômeno complexo que é a linguagem. Do outro, temos o professor de língua, que, em sua sala de aula, precisa dar conta de ensinar sobre esse fenômeno. É um fato curioso se pensarmos que a língua, sendo ela própria da natureza do homem, talvez não precisasse lhe ser ensinada. Qual seria, então, a tarefa do professor de línguas? Uma possível resposta seria a de refletir sobre a natureza humana, sobre si. Mas mais do que isso, essa reflexão tem como apoio aquilo que se diz, que se fala ou que se escreve. Ou melhor, o que dizemos sobre nós naquilo que escrevemos e falamos? Ou o contrário: como dizemos quem somos pela nossa língua?

Essa é a tarefa que o professor Paulo Coimbra Guedes tomou para si nas suas aulas. Para ele, ensinar a escrever era responder duas questões básicas: quem somos nós? Em que língua vamos dizer quem somos nós? Essas eram as perguntas dos projetos literários de Gonçalves Dias, José de Alencar e Manuel Antônio de Almeida, e que inspiraram a tese de doutoramento de Guedes intitulada *Ensinar a escrever é ensinar a escrever literatura brasileira*. Nessa proposta, língua, escrita e homem se unem em um só laço.

O livro de 2009, *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, é a versão revisada de um manual composto pelo autor para trabalhar nas disciplinas de produção textual dos cursos de Comunicação Social e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que constituía o terceiro capítulo da tese do professor. Dessa forma, o que estou denominando “propostas de Guedes (2009)” é resultado de uma trajetória de pesquisa e de reflexão sobre a prática, que teve início na educação básica e caminhou até chegar no nível superior de ensino. Essa trajetória foi organizada antes no *Manual de Redação* (2002), que em 2009 foi revisado e publicado em livro. É principalmente este livro que tomo como referência, por isso, a partir daqui me referirei somente a “propostas de Guedes” sem referência ao ano de publicação.

O desenvolvimento desse trabalho teve início em 1972, quando Guedes participou de uma equipe da disciplina de redação técnica da UFRGS. Como parte dessa equipe, Guedes

percebeu também que a bibliografia utilizada ensinava a escrever com vistas a um modelo que não condizia com a realidade brasileira (daí o título da tese) e que passava

pelo ensino de normas técnicas (referências bibliográficas, resumos, resenhas, organização de sumários); pelo instrumento de redação como anotações e esquemas, pelo domínio das formas de organizar relatórios e dissertações, pelo bom uso dos métodos lógicos da comparação, da classificação e da análise (GUEDES, 2009, p. 24).

É importante ressaltar que o Brasil, naquele período, passava por uma série de reformas na educação. Em 1970, o Governo Federal retirou dos vestibulares a prova de redação, tendo como efeito retroativo no Ensino Médio a remoção do ensino de escrita do currículo escolar. E assim correram-se oito anos. Em 1978, a redação retornou ao concurso vestibular, trazendo consigo o texto de volta para a sala de aula. Mas esse retorno foi tão enviesado quanto sua saída, pois veio com o propósito de aferir conhecimento cada vez mais genérico, conseqüentemente, a expressão formal passou a ser mais importante que o conteúdo escrito (ENDRUWEIT, 2000).

Não é à toa que o movimento das universidades, no mesmo período, era de ensinar formas para “escrever universitariamente”, garantindo uma adequação às normas do texto acadêmico. Muito provavelmente, eram esses alunos que não haviam aprendido a escrever no Ensino Médio que chegavam ao ensino superior quando Guedes foi convocado a trabalhar como professor de redação. Além disso, Guedes foi professor de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio no ano em que as aulas de redação foram retomadas. Todas essas experiências eram, para ele, provocações, desafios dispostos diante de um mestre inquieto que queria discutir com seus alunos “como se diz o que se quer dizer” (GUEDES, 2009, p. 31).

A intenção era provocar seus alunos a dizerem por escrito o que pensavam e a usarem a escrita para produzir novos significados acerca da realidade em que viviam. Para isso, Guedes percebeu, era preciso que os textos tivessem leitores; só a leitura do professor não seria – nem é – suficiente. Partindo do triângulo retórico da bibliografia americana, que propunha uma relação entre o assunto a ser tratado, o público a quem se dirige e o objetivo que se quer atingir com ele (GUEDES, 2009), o professor foi desbravando caminho até redescobrir as pontas desse triângulo. A primeira foi o público, o qual não tinha nada a ver com uma ficção arbitrária: os próprios colegas de sala o seriam. Assim, Guedes encontrava o público leitor para quem escrever fosse significar. Instaurou-se a primeira ponta retórica do método de Guedes (2009): a leitura pública. Sobre essa prática, o autor afirma:

não se costuma ler textos em aula em voz alta porque a atitude mais comum é escrever só para o professor enquanto solitário catador de erros: o procedimento mais usual para a entrega de trabalhos é escondê-lo no meio da pilha dos outros para que o professor sequer lance os olhos nele enquanto o autor estiver por perto (GUEDES, 2009, p. 43).

Assim, passava-se a escrever para ser lido, coisa bem diferente de entregar o texto para ser corrigido. Esse movimento já mostra algo bem importante: a redação mascara a intersubjetividade, escreve-se para cumprir tarefa, não para dizer algo a um *tu*. O que a leitura pública evidencia é a natureza própria da linguagem, indicando a existência daquele que, na enunciação escrita, é uma ausência. Assim, a leitura (ela própria uma enunciação) passa a fazer parte do processo de escrita não como mera constatação, mas como necessidade, uma vez que Guedes (2009, p. 44) define a leitura como requisito: “quem escrever alguma coisa que não gostaria de ver lida por todos os colegas e pelo professor, então, escreva outra coisa, que possa ser lida”. Dessa forma, escrita é coisa pública.

Há ainda as outras duas pontas do triângulo retórico: a intenção e o assunto. Ora, se o público está definido de antemão, a intenção só pode ser “escrever para o professor e o pessoal da aula o texto pedido” (GUEDES, 2009, p. 44). Todavia a situação de diálogo entre alunos e textos deve ser promovida pelo professor em sala de aula, não basta apenas anunciar. Por isso, Guedes (2009, p. 44) afirma que se o professor

quer que os textos que solicita sejam produzidos para encaminhar outras intenções, mais próximas da vida real dos textos – persuadir, encantar, enrolar, comover, agredir, por exemplo –, se tem a pretensão de construir a situação ideal de um organismo literário em sua sala de aula, isto é, todos escrevendo com referência ao que ali já se escreveu, para a turma toda, precisa construir tal situação com seus recursos de professor.

Desse modo, a ponta intenção é construída no decorrer das aulas, isto é, não é o ponto de partida. Já a última ponta, o assunto, é sim ponto de partida. O norte da proposta de Guedes é falar de si e de sua realidade mais próxima, assim, ela é organizada em torno de uma sequência de temas que envolve escrever sobre a realidade interior e a realidade social mais próxima, passando para a observação da realidade concreta e chegando ao exercício de processos de conhecimento sobre essas realidades. (GUEDES, 2009). São quatro os blocos que conduzem esse trabalho:

- a) o *inicial*, com os temas *apresentação pessoal e relato de um aspecto do cotidiano*;
- b) o *narrativo*, com os temas *relato de uma emoção forte e relato de uma situação que provocou aprendizado*;

- c) o *descritivo*, com descrições de *uma pessoa, um objeto, um processo e um tipo de pessoa*;
- d) o *dissertativo*, com textos que derivam de fazer uma *comparação, uma análise, uma classificação e uma definição*. (GUEDES, 2009, p. 54 – itálicos do autor).

Ao fazer essa divisão em blocos, Guedes (2009) propõe temas. A esse respeito, Netto (2017) aponta que Guedes flutua entre os termos “tema” e “proposta” em seu livro. Para a autora, a ideia implícita em uma *proposta* de texto é a de que, a partir dela, o estudante está livre para escolher um tema (por exemplo, em uma descrição de um tipo de pessoa, um aluno pode tratar de vaidade, enquanto outro pode tratar de paciência, temas que decorrem da escolha do tipo de pessoa descrita). Podemos pensar, então, que os blocos são divididos em *propostas*, sem limitar o tema, ou, em outras palavras, o assunto.

Nesse processo, o professor precisaria de critérios a partir dos quais pudesse encaminhar a escrita e a reescrita, bem como fornecer aos alunos um ponto de partida para comentar os textos: ser bonito, objetivo, bom, ruim, organizado ou interessante não cumpre esse papel. Assim, ao longo dos anos e da observação cautelosa das produções de seus alunos, Guedes cria as quatro qualidades discursivas: *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*. A elaboração dessas qualidades discursivas é também um diálogo com outras pesquisas lidas pelo professor em relação ao que encontrava na sala de aula. Sendo uma delas a dissertação de Alcir Pécora, *Problemas de redação*.

Em seu trabalho, Pécora (2002) aponta para a falsificação historicamente dada das condições específicas da produção escrita, a qual “procede a um esvaziamento de seu sentido e, posteriormente, fornece modelos para ocupar esse vazio. [...] A utilização da escrita passa a ser compreendida como ato reflexo de manifestação de um poder estranho e contrário à multiplicidade, à vitalidade dos jogos da linguagem” (PÉCORA, 2002, p. 112). Ocorre então uma “transformação das condições de produção escrita em **condições de reprodução** e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem” (PÉCORA, 2002, p. 112 – destaques meus).

O objetivo com as qualidades discursivas é justamente fornecer as condições **reais** de produção, colocando em relação as três pontas do triângulo – público, intenção e assunto – de maneira concreta. Em outras palavras – e aqui vale retomar Benveniste: “é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo” – é para **alguém** que se precisa dizer **algo**. Portanto, é um trabalho que pressupõe uma prática de escrita que inclui o leitor, pois

pretende que os alunos produzam “[...] textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores” (GUEDES, 2009, p. 52).

Os critérios que balizam o movimento de leitura e escrita, para que se consiga dizer o que se quer dizer por escrito, são justamente as qualidades discursivas. Essas qualidades, sob ponto de vista linguístico, contribuem para a tomada de consciência da ausência constitutiva da escrita. Vejamos cada uma das qualidades discursivas, mas tenhamos em mente que uma está a serviço da outra.

A *unidade temática* é responsável por exigir de quem escreve a escolha de apenas **um** assunto para tratar “porque se escreve para dizer alguma coisa **do interesse do leitor** e não para dizer qualquer coisa ou várias coisas sem relação entre si” (GUEDES, 2009, p. 59 – grifos meus). Ela se torna, assim, a chave e o rumo para que o leitor atribua sentidos àquilo que lê ao longo do texto. Essa qualidade visa a resolver o problema de trocas bruscas de assunto ao longo do texto como se a relação delas fosse óbvia para os leitores da mesma forma que é para o autor.

A comparação com a fala é inevitável: se em uma conversa, seu amigo trocasse de assunto o tempo todo, apenas listando-os, o interlocutor interessado provavelmente interromperia para solicitar que ele se detivesse em explicar melhor tudo que estava falando. No texto escrito, o primeiro leitor é sempre quem escreve, por isso mesmo ele deve conseguir perceber as relações entre os assuntos como quem lê. E então já entramos em outra qualidade discursiva, a objetividade.

A *objetividade* é a qualidade que, apesar de o nome indicar, não significa ser objetivo, direto. Objetividade, nesse caso, significa ver-se de fora, colocar-se na posição de leitor, e tentar antecipar as possíveis dúvidas que os leitores podem ter: “texto objetivo, para nós, não significa texto curto, nem texto frio e calculista, nem grosso, nem cruel. Texto objetivo é o texto capaz de perceber e mostrar os objetos, ou melhor, de perceber os objetos como objetos” (GUEDES, 2009, p. 109).

A qualidade que mostra o preenchimento dos “furos” é a *concretude*. A concretude “garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a

constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60). Um texto que tenha concretude é um texto que *mostra* mais do que *fala*.

Guedes, em seu manual, aponta para a necessidade de afastar a leitura em sala de aula de psicologismos: a matéria da aula de português é a língua portuguesa, não a vida pessoal dos colegas. Por isso, o professor afirma que era preciso alertar os alunos, lembrando-os de que

o *eu* que contava a história não era o autor – ele apenas trouxera o texto para ler –, mas um personagem inventado por ele, a respeito do qual os únicos dados disponíveis estavam no texto. A necessidade de entrevistar o autor presente para conseguir os dados necessários à compreensão do texto era sistematicamente denunciada como um defeito do texto ou da leitura, ou como mera bisbilhotice (GUEDES, 2009, p. 47).

É, pois, a realidade re-produzida pela linguagem que está em análise; a língua pela língua. Como procedimento pedagógico, essa atitude preserva os alunos de terem sua vida comentada pelos colegas; como procedimento linguístico, essa atitude assemelha-se à do linguista que toma por base o enunciado. Nessa leitura, o objetivo não é identificar o que o autor do texto quis dizer, mas compreender o que o texto diz, como diz o que diz e que sentidos são produzidos a partir dele.

Por fim, o *questionamento* é o que leva o texto ao leitor. É o equacionamento de um problema que mobilize e envolva o leitor com o assunto, pois o texto “precisa dar ao leitor um bom motivo para que ele se ponha a lê-lo, precisa interessá-lo [...], precisa deixar bem claro que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando” (GUEDES, 2009, p. 60).

Podemos perceber nas propostas de Guedes que as qualidades discursivas não servem somente para quem escreve, mas também para quem lê. Guedes (2009) inclusive afirma que o que propõe é um programa para ler e para escrever, pois só assim é possível resgatar a discursividade e a textualidade. Vemos, até aqui, que as propostas de Guedes se desenvolvem num pilar de interlocução entre escritor e leitor, e que é, pois, no entrelaçamento entre esses dois polos que se produz sentidos.

Além disso, Guedes (2009) menciona essas duas noções, discursividade e textualidade, que são relevantes para entendermos a concepção de escrita que subjaz à proposta. Guedes (2009) afirma que discursividade e textualidade não são tratadas apenas como descrições do discurso e do texto, mas “principalmente como práticas de análise linguística” (GUEDES, 2009, p. 60). Para o autor:

A discursividade não se instaura senão no interior da textualidade: de uma **nebulosa ideia geral** começam a se formar frases pela combinação das palavras que vão se apresentando como as mais adequadas para esclarecerem as vagas noções daquela nebulosa; ao se formarem, **tais frases evocam outras palavras mais precisas que modificam as frases iniciais**, vão rearranjando suas combinações, juntando-se, separando-se, pospondo-se, antepondo-se, na medida em que mais claras se tornam para o autor as ideias que ele queria organizar (GUEDES, 2009, p. 60 – destaques meus).

Dessa afirmação é possível notar que discursividade e textualidade se definem quase que uma pela outra. Aqui, vemos a discursividade como uma negociação de sentidos dentro do próprio texto, que parte de uma “nebulosa ideia geral”. A escolha dessas palavras é interessante porque distingue-se de pensamento, por exemplo. Dessa forma, escrever não é passar o pensamento para o papel, assim como não é transcrever a fala. A escrita parte de outro lugar: a “nebulosa ideia geral”, a vontade de dizer algo, apesar de não saber exatamente o que. É somente quando o lápis toca o papel e começa a traçar as palavras que o texto vai se constituindo, portanto, a própria construção de sentidos se instaura dentro do texto à medida que se escreve.

Outro aspecto que chama atenção é a afirmação “frases ‘evocam’ palavras”. Vemos que não é uma soma de palavras que constitui a discursividade, mas a relação que elas constroem entre si, uma palavra convida a outra ao texto. Mas nada é definitivo, é possível reformular, pospor, antepor as palavras para dizer o que se quer dizer. Essa busca somente se dá “dentro da individualidade do texto que está sendo composto, mais especificamente a partir do questionamento e da interlocução que pretende instalar” (GUEDES, 2009, p. 61). A discursividade e a textualidade se dão, assim, somente na construção do texto e estão diretamente relacionadas com a interlocução. É sempre em direção ao outro que a escrita vai.

Por estar tão relacionada à interlocução, não é possível falar em escrita sem falar em leitura. A presença da leitura pública dos textos como parte do método de ensino de escrita é a principal prova disso, embora todos os outros procedimentos adotados nos levem para esse mesmo caminho. Segundo Guedes (2009), as propostas de escrita se dão de forma que interpelam constantemente o aluno sobre o que ele deliberou dizer com o seu texto, e à medida que faz isso, o aluno também se constitui como interlocutor, primeiro de seu próprio texto e depois do texto dos colegas.

A disciplina que Guedes ministrava, e a partir da qual desenvolveu seu método, seguia alguns princípios que regiam a produção textual na disciplina, mas não só, eles apresentavam uma visão de língua (e de escrita).

O texto que interessa para o trabalho nessa disciplina é aquele que apresenta as seguintes características básicas:

- (a) é coisa pública, ou seja, é passível de publicação para leitura e comentário de qualquer leitor;
- (b) resulta de uma investigação que visa à ampliação do universo do conhecimento;
- (c) é escrito entre outros textos, como resposta e/ou proposta de diálogo;
- (d) envolve necessariamente um leitor (ou uma imagem de leitor) que vai influir decisivamente na composição deste texto;
- (e) seu nível de organização interna constitui-se em função do equacionamento que propõe para transmitir seu conteúdo a seu presumível leitor;
- (f) da mesma forma, sua qualidade é função desse equacionamento em termos do uso expressivos a seu dispor. (GUEDES, 2009, p. 71-72).

De certa forma, esses princípios postulavam que escrita queria se construir naquela sala de aula, balizando também os procedimentos pedagógicos adotados pelo professor: seja a leitura pública, sejam as qualidades discursivas, seja o incentivo à reescrita. Vemos nos princípios elencados por Guedes (2009) a escrita sendo abordada como capaz de produzir sentido e conhecimento, além de estar sendo submetida à leitura e ao debate. O leitor, nesse sentido, é determinante na composição do texto e na forma como as coisas serão ditas. Novamente, são a textualidade e a discursividade que estão em jogo. Além disso, a escrita é entendida como criação – direcionada a alguém –, coisa bem diferente da escrita como um atestado de aprendizagem ou como simples registro.

Guedes (2009) não define com precisão a escrita, mas define “escrever”. Para o autor, escrever é uma atividade:

- (1) útil para botar a cabeça no lugar, para organizar as dificuldades de entendimento de questões complexas ou de qualquer questão que mereça uma atenção mais minuciosa que uma conversa de bar;
- (2) necessária para o entendimento da complexidade, tanto da vida numa sociedade organizada a partir da palavra escrita, quanto da complexidade do conhecimento que nela a palavra escrita processa;
- (3) fundamental para o entendimento entre os homens.

Podemos, a partir dessas proposições, delimitar uma concepção de escrita em Guedes (2009). Em primeiro lugar, escrita não é um fim no qual registramos algo que já está pronto, a escrita é o próprio meio pelo qual o sentido se constrói e o conhecimento se produz. Esse conhecimento se produz na e pela escrita. Em segundo lugar, a escrita nos possibilita entender a sociedade e o conhecimento produzido por essa sociedade. Em terceiro lugar, a escrita se dá entre os homens, logo, não se dá de forma isolada e solitária.

Isso, somado às qualidades discursivas e ao triângulo retórico, postula algumas questões fundamentais: a escrita pressupõe um outro, exterior àquele que escreve - o leitor; a escrita não depende da fala, uma vez que só se diz o que se quer dizer escrevendo; é preciso se constituir como leitor para se colocar no lugar do leitor e antecipar suas dúvidas.

Por fim, Guedes (2009) trava uma disputa contra o formalismo. Para o autor, ensinar a escrever não deve ter como objetivo reproduzir um modelo. Por isso, afirma

Se é verdade que os gêneros são determinantes da leitura e da escrita, é mais verdadeiro ainda que, na vida real, autor e leitor muito mais se valem dessa determinação do que servem a ela [...] Na verdade, é preciso radicalizar o formalismo: não vamos pedir aos alunos que escrevam uma narração ou uma dissertação ao encomendar uma primeira versão de um texto: a gente simplesmente pede que escrevam um texto sobre tal assunto. [...] Não se trata de tentar esconder os gêneros; trata-se apenas de não reforçar o formalismo já introjetado ao longo da experiência escolar (GUEDES, 2009, p. 86).

Assim, qualquer determinação formal do texto é secundária: se dá depois do texto ser escrito. Não é a forma que determina o texto, mas o texto que determina a forma. O estudante, ou aquele que escreve, se vale dela para escrever e ler, mas não se serve dela para determinar como será seu texto. A radicalidade de Guedes é dar ao aluno somente aquilo que ele precisa para escrever: o assunto e os leitores, até a intenção se constrói apenas escrevendo. Como o aluno irá escrever é uma escolha dele, e somente dele, como responsável por aquilo que diz.

Tendo apresentado os pontos essenciais da proposta de Guedes, podemos agora fazer uma aproximação com Benveniste, assunto da próxima seção.

2.3 AFINAL, O QUE BENVENISTE E GUEDES NOS ENSINAM SOBRE ESCRITA?

Após o percurso pela teoria da enunciação de Benveniste e pelas propostas de Guedes, é chegado o momento de pormos lado a lado a concepção de língua e a abordagem de ensino.

Para tanto, gostaria de retomar algumas noções já abordadas, que serão fundamentais para as relações realizadas aqui.

Em primeiro lugar retomo a noção de intersubjetividade. Para Benveniste, a intersubjetividade é o caráter primordial da linguagem, é por ser intersubjetiva e dispor de elementos de atualização que podemos falar. Ao falar, sempre damos lugar a um *tu*, que também nos dará o lugar de *tu* quando enunciar *eu*. É essa reversibilidade que possibilita a comunicação e todo e qualquer uso da língua. Sendo assim, enunciar é postular um *tu*, exterior a mim na minha enunciação. Em sua proposta, me parece, é desse mesmo caráter da linguagem que Guedes fala. O resgate da discursividade e a leitura pública é colocar em evidência a intersubjetividade da linguagem na escrita.

Como vimos, a escrita é um sistema de ausências. As referências, tão caras para a enunciação falada, o eu-tu/aqui/agora, são substituídas por uma abstração. Para mediar esse processo, Guedes propõe a leitura pública como um procedimento essencial para a aprendizagem da escrita. Os alunos não só terão leitores bem determinados, como poderão discutir o que disseram por escrito com esses leitores, e nessa discussão, o texto é a realidade concreta.

A essa altura, faz-se necessário distinguir texto e escrita. Vimos com Benveniste que a enunciação é este “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Nesse sentido, Endruweit (2006) concebe a escrita como um ato enunciativo e, como ato, abrange qualquer manifestação, entre elas, o texto. O texto, por sua vez, é o enunciado, resultado da enunciação. Knack (2012) propõe, a partir da teoria da enunciação de Benveniste, a seguinte definição para texto escrito:

resultado de um processo ou de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor (KNACK, 2012, p. 159)

De acordo com a autora, o texto escrito, enquanto instância de investigação, leva em conta as particularidades da escrita anteriormente mencionadas: trata-se de uma enunciação em ausência, cujo espaço e tempo não são compartilhados por locutor e interlocutor. Knack (2012) observa que cumpre investigar no texto escrito **quem** fala, para **quem** fala e em que **situação** fala, aspectos ligados às noções de pessoa, espaço e tempo, ou as referências da

enunciação. O que é importante salientar é que o tempo e espaço não compartilhados impossibilitam a inversibilidade simultânea do *eu-tu*.

Na leitura, o interlocutor deve re-constituir o caminho traçado por aquele que escreveu, mas o faz já em outro espaço e tempo, isto é, em outra situação. Sendo assim, como vimos acima, a leitura é ela própria uma enunciação. Por isso, é importante destacar que o locutor-leitor não atribui sentidos, mas constrói-os propriamente na nova enunciação. Nessa enunciação, há reconhecimento de todas as palavras (signos) e, a partir de então, compreensão de que essas palavras “apresentam um sentido que está atrelado ao agenciamento, às circunstâncias, ao sujeito” (NAUJORKS, 2011, p. 101).

Nesse sentido, é possível afirmar que Guedes (2009), através dos procedimentos pedagógicos adotados, ensina a ler e a escrever em uma perspectiva enunciativa. Isso quer dizer que o objetivo de ensino não é aprender a enunciar, pois isso, os estudantes, como falantes, já sabem fazer. O objetivo em ensinar a escrever é fazer uso consciente dos recursos da língua e, para isso, é preciso lembrar quem fala, para quem se fala e em que situação se fala. Ao fazer isso, também coloca os estudantes como sujeitos-leitores, que interagem com o texto de maneira a produzir novas enunciações.

Tomemos as qualidades discursivas como ponto de partida para desenvolver essa ideia. A objetividade e a concretude parecem propor-se como critérios que não somente melhoram a qualidade do texto, mas que também exigem do leitor consciência de que escreve para alguém. A objetividade é a qualidade que coloca aquele que escreve como seu primeiro leitor, que exige dele que perceba que a realidade que ele e seu leitor compartilham é somente a que o texto produz. Por sua vez, a concretude é o caminho para que essa realidade seja de fato criada. Há uma grande diferença em falar “tenho lembranças felizes da infância” e, de fato, contar essas lembranças para o leitor. Na primeira, há menção ao acontecimento; na segunda, o *eu* reconstrói os acontecimentos para o *tu*, remetendo-o aos acontecimentos.

Além disso, as propostas de Guedes são encadeadas de maneira a conduzir ao ensaio, ensinando, assim, os estudantes a serem escritores que (se) leem e leitores que escrevem. Nesse sentido, a unidade temática e o questionamento parecem estar mais associadas ao esforço que é o de tornar o texto significativo para quem escreve e para quem lê. Por exemplo, uma apresentação pessoal que liste características (nome, altura, idade, traços de personalidade) poderia até constituir uma boa lista, ou um perfil de dados, mas escapa à ideia

de ensinar algo ao estudante que ele já não saiba fazer ou que ainda não saiba sobre si, levando assim o questionamento para longe do texto, uma vez que o questionamento trata justamente de escrever algo que seja de seu interesse e que mostre ao leitor que há uma razão para ele participar da conversa proposta no texto.

Já a leitura pública, pode ser entendida como nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita. Endruweit e Nunes (2013) explicam:

No momento da leitura para os colegas, a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer – e efetivamente fazem – ponderações próprias de um ouvinte. Ou seja, estão presentes, embora simbolizem uma ausência. Há, nesses ouvintes-leitores, certo distanciamento da conversa do dia a dia, centrada em um contexto conhecido, já que é pouco provável que todos os alunos de uma turma mantenham uma relação de proximidade. Entre eles, há uma convivência física, mas uma separação interlocutiva. Ainda que tenham uma relação de convívio próximo (talvez em turmas pequenas), a especificidade da escrita pressupõe a discussão de assuntos pouco abordados nas conversas. (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 212).

Além disso, Benveniste define enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, o que em geral caracteriza a enunciação “*é a acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006a, p. 87 – itálicos do autor). Assim, enunciação é o que respeita a estrutura do diálogo, que postula na troca entre locutor e interlocutor os índices específicos da enunciação (eu-tu/aqui/agora), e que, cada vez, uma enunciação suscita outra. Benveniste ainda completa, através da análise do *hain-tenye* e do monólogo¹⁷, que não há diálogo sem enunciação nem enunciação sem diálogo.

Indo ao encontro do pensamento de Benveniste, a proposta de Guedes tem o objetivo de resgatar para a escrita a discursividade dos usos orais. O primeiro passo é auxiliar e dar espaço para que os alunos encontrem o que eles têm para dizer ao invés de cobrar deles que repitam lugares-comuns para ganhar nota; é justamente tornar a escrita mais do que um *hain-tenye*, em que o que empregar melhor um lugar-comum vence. Logo na abertura de seu manual, Guedes (2009, p. 13-14) diz que “a tarefa do professor de redação começa a partir

¹⁷ Hain-tenye é uma variedade típica de disputa verbal dos Merinas. Nessa disputa, nenhum dos parceiros se enuncia. O Hain-tenye consiste em um dos participantes citando um provérbio, ao qual outro parceiro replica com outro provérbio. O participante que tiver um repertório maior de provérbios, ser mais habilidoso e menos previsível vence quando deixa o outro sem saber o que responder. Para Benveniste, o hain-tenye não é nem diálogo nem enunciação. O monólogo, por sua vez, ainda que não tenha um parceiro visível, pode ser classificado como uma variedade de diálogo que procede da enunciação. É um diálogo “interiorizado, formulado em linguagem interior, entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 2006a, p. 87)

do texto escrito pelo aluno e que essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso”. Esse caminho de auxiliar o aprendiz a dizer o que ele queria dizer coloca o professor na condição de interlocutor, de alguém que responde a algo que lhe foi dito e que auxilia o locutor a construir sentidos, assim, escrever se torna também uma variedade de diálogo.

Não é somente pelo diálogo entre aluno/professor-colegas que Guedes busca ensinar seus alunos a escrever. Guedes (2009) ensina a escrever um texto que “constitui sua autoria pelo diálogo que estabelece entre o tema e a experiência de quem nele toma a palavra”, ou seja, pelo diálogo que o aluno é capaz de estabelecer com a proposta e com as leituras que fez antes de tocar a caneta no papel. Assim, o texto que ele escreve é em si uma resposta, é uma enunciação suscitada por outra.

Outro aspecto de aproximação entre os autores é a sintagmatização, a semantização e o estudo da enunciação pelo prisma operatório. Entender a enunciação enquanto conversão individual da língua em discurso significa assumir que o sentido se dá antes pela globalidade, ou seja, o sentido do todo vem sempre antes do emprego da palavra, que é condicionado pelo sintagma no qual se encontra. Semelhantemente a Benveniste, Guedes (2009) apresenta propostas de escrita que interpelam os alunos a respeito do que eles deliberaram dizer com seus textos. No entanto, essa deliberação não se dá antes ao texto, quem escreve não sabe exatamente o que quer dizer até que escreva e reescreva (a discursividade que se instaura no interior da textualidade), nesse processo, são as frases que evocam as palavras; não há um sentido que é anterior ao texto. Assim, podemos pensar discursividade e textualidade que se inter-relacionam à semantização e à sintagmatização, respectivamente.

No quadro abaixo, sintetizo o estudo comparativo realizado entre a proposta de Guedes e os estudos benvenistianos.

Quadro 1 – Síntese entre a proposta de Guedes e a enunciação

	Estudos benvenistianos	Proposta de Guedes
Escrita	A <i>escrita</i> é enunciação na qual o <i>eu</i> instaura um centro de referências, em que <i>tu-aquí-agora</i> estão em ausência, portanto, não há reversibilidade entre locutor e interlocutor.	A <i>escrita</i> é atividade que pressupõe um interlocutor, para quem se diz e com quem se constrói sentidos acerca do texto.
Leitura	A <i>leitura</i> é a enunciação na qual o <i>eu</i> (locutor-leitor) instaura um centro de referências as quais estão em relação de diálogo com o texto, sendo o texto o <i>tu</i> da enunciação. Nessa	A <i>leitura</i> é uma atividade de resposta e diálogo com o texto, em que se constrói os sentidos do texto a partir daquilo que ele diz. O leitor

	enunciação, <i>eu</i> não atribui sentidos, mas os constrói propriamente.	do texto pode ser outra pessoa, mas também o próprio autor.
Forma e sentido	As noções de <i>forma</i> e <i>sentido</i> estão associadas ao modo semiótico e ao semântico, em que se pode compreender forma e sentido no nível do signo e do reconhecimento e da frase e da compreensão, respectivamente. Além disso, no nível da frase, forma e sentido se dão no interior da sintagmatização e da semantização.	O autor não aborda as noções de forma e sentido, mas elas podem estar relacionadas com a ideia de discursividade e textualidade, em que a textualidade é uma “nebulosa ideia geral” do que se quer dizer. A textualidade se define e se constrói na medida em que se formam as frases e o texto e, assim, constituem a discursividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir desse estudo, temos agora um caminho investigativo a seguir. Esse caminho, é preciso lembrar, é o caminho do rastro, o caminho que Endruweit (2006) nos ensina a andar ao falar de enunciação escrita. Este trabalho busca investigar de que maneira o estudo e a aprendizagem da escrita a partir da proposta de Guedes afetam as concepções e o processo de escrita dos estudantes, investigação que não pode e nem pretende revelar uma forma exata de medição e um resultado igualmente preciso. O caminho é, portanto, sinuoso e singular – tanto para mim, que pesquiso, quanto para os participantes, que aprendem a escrever. Dessa forma, o capítulo a seguir apresenta o percurso metodológico que realizei para gerar os dados, mas também desenvolve uma proposta metodológica para analisar os próprios dados que gera.

3 METODOLOGIA: QUANDO UMA IDEIA SE TORNA UMA PESQUISA

Este capítulo discorre sobre a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados para gerar os dados¹⁸. Lendo sobre metodologias de pesquisa, aprendi que o caminho do pesquisador é feito de um constante recomeçar que vai se tecendo e tomando forma de texto. Os anos em que estive pesquisando foram muito conturbados política, econômica e sanitariamente. Esses acontecimentos, em especial a pandemia de Coronavírus, tiveram grandes impactos na educação, em todos os níveis de ensino. E é justamente nessa área que esta pesquisa se situa. Por isso, inicio este capítulo analisando esses efeitos e as mudanças que a pandemia provocou na pesquisa. Em seguida, apresentarei a metodologia que se mostrou mais adequada para buscar as respostas às perguntas de pesquisa.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve início no ano de 2019. Ingressei no mestrado em agosto, cursei um semestre e, em seguida, o mundo foi acometido pela pandemia de Coronavírus, e todas as atividades acadêmicas da UFRGS foram suspensas, assim como as demais atividades não-essenciais. Seria impossível não falar da pandemia neste trabalho, uma vez que a sua realização dependia das aulas da graduação, em especial da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I.

A disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, ministrada para o curso de Bacharelado em Letras da UFRGS, era uma disciplina que seria realizada no segundo semestre de 2020, então, logo no início do *lockdown*, eu alimentava a esperança de que as aulas retornariam a tempo. No currículo da Letras, a disciplina conta com uma carga horária de quatro horas-aula semanais, podendo ser dividida em dois encontros de duas horas-aula. Consultei o plano de ensino da disciplina disponibilizado no Portal de Matrícula da universidade¹⁹, o qual apresentava o trabalho de ensino da escrita organizado em três blocos (narrativo, descritivo e dissertativo) orientados pelas qualidades discursivas já apresentados neste trabalho. Além disso, constava na metodologia das aulas a leitura e a

¹⁸ Neste trabalho, optou-se pelo uso do termo *gerar dados* ao invés de *coletar dados*. Conforme Mason (2002), o uso do verbo *gerar* sugere uma visão em que o pesquisador está ativamente construindo conhecimento sobre o mundo de acordo com certos métodos e princípios que expressam sua posição epistemológica e, por isso, não pode ser compreendido como um participante neutro que *coleta* algo que já estaria pronto.

¹⁹ O Portal de Matrícula é um portal de acesso restrito. Somente estudantes da universidade têm acesso a ele. Nesse sentido, pude acessá-lo por ser aluna da instituição.

discussão em sala de aula dos textos escritos pelos estudantes a partir das qualidades e critérios indispensáveis a cada tipo e gênero textual, bem como a reescrita dos textos.

A Universidade retomou suas atividades em meados de 2020, mas a disciplina, sendo ministrada somente no segundo semestre do ano letivo, retomou apenas no início de 2021. Os dados foram gerados nas turmas de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I oferecidas naquele semestre, que foram duas: Turma A e Turma B. Ambas as turmas apresentavam o mesmo plano de ensino.

No início do semestre, contatei as professoras por e-mail, no qual eu pedia a autorização delas para convidar os alunos a participar da pesquisa. No e-mail, foi ressaltado que não seria realizada observação participante, assim, eu precisaria somente convidar os alunos, mas não iria frequentar as aulas. As professoras me concederam autorização e, na primeira aula do semestre, dispus de alguns minutos para apresentar a mim e a pesquisa, e para convidar os estudantes a participarem.

O retorno das atividades se deu de forma *online*, e, talvez em função disso, a organização da disciplina foi modificada. Nas entrevistas, os próprios alunos foram me informando sobre como as aulas estavam ocorrendo. As aulas se constituíam de um encontro síncrono de duas horas-aula por semana e de mais duas horas-aula assíncronas, em que os estudantes estudariam autonomamente. Nas aulas síncronas, a professora explicava a proposta de escrita e havia um tempo destinado para leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos.

Conforme os alunos iam me enviando os textos que escreviam, percebi que também havia ocorrido mudanças na forma que as propostas de escrita foram desenvolvidas. Então, escrevi um e-mail para as professoras perguntando se elas poderiam me enviar o cronograma ou programa que continha as informações de quais e quantos textos seriam produzidos ao longo do semestre. Uma das professoras, então, me retornou informando que apenas os dois textos do bloco narrativo, a apresentação pessoal e o relato do cotidiano, eram oriundos das propostas de Guedes. No segundo e no terceiro bloco, seriam produzidos um conto e um artigo de opinião, respectivamente. Além disso, a professora me informou que todos os textos seriam lidos em voz alta, por meio da gravação de áudio, e, após a entrega da versão escrita, seriam submetidos à reescrita. Isso ocorreu em uma das turmas. Na outra, descobri pelas

entregas que além da apresentação pessoal, os alunos escreveram também um relato de uma emoção forte ou um relato de acontecimento que provocou aprendizado.

A gravação da leitura em voz alta do texto foi proposta como uma alternativa à leitura pública em sala de aula. Além disso, os alunos me relataram que disponibilizavam seus textos em uma pasta do *Google Drive* para serem lidos e comentados pela professora, colegas e monitores. Apesar da gravação ser uma alternativa interessante à leitura pública dos textos, é preciso ressaltar que ela não a substitui. A leitura pública possibilita uma interação **no momento** em que se lê. No capítulo 2, vimos que a leitura pública, essa interação entre autor, leitor e texto poderia se constituir como um nível intermediário da presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita. Isso ocorre porque, naquele momento, essa ausência é substituída por um interlocutor que ouve, responde, questiona. A gravação, por sua vez, por mais que dê sons as palavras, continua sendo uma enunciação em ausência.

Dada essa realidade, alguns novos aspectos deveriam ser considerados. Primeiro, os dados gerados não correspondiam exatamente às propostas de Guedes. Das doze propostas que o manual dispõe, apenas duas seriam escritas em aula. Além disso, as propostas de Guedes seguem um percurso que encaminha para o ensaio. Em Guedes (2009), a narração está a serviço do autor para conhecer e produzir conhecimento acerca da sua realidade mais próxima e, ao fazer isso, inserir-se como alguém que participa dessa realidade no texto. A descrição, por sua vez, inicia na descrição de uma pessoa e termina na descrição de um tipo de pessoa, indicando assim que a partir da observação da realidade, o estudante, ao final do bloco descritivo, já poderá fazer generalizações acerca dessa realidade. Isso encaminha para o bloco dissertativo, cujos textos não partem de um gênero específico, mas visam ensinar sobre as atitudes dissertativas (comparação, análise, classificação e definição) para serem utilizadas em qualquer texto, pois são esses recursos que permitem fazer conclusões, ou seja, aprender sobre e com a já observada realidade.

De certo modo, esse percurso é distinto em pontos essenciais do que foi proposto. No bloco descritivo, a partir da proposição do conto, o aluno não estará realizando observações sobre a realidade mais próxima dele, mas escrevendo ficção, que é uma outra habilidade. Por sua vez, o artigo de opinião também tem algumas diferenças em relação às propostas do bloco dissertativo. O bloco dissertativo permite que o estudante descubra algo sobre sua realidade, e aprenda a partir da escrita algo que não sabia sobre ela. Nesse sentido, o gênero para qual as propostas de Guedes encaminham é o ensaio. O ensaio, como vimos no Capítulo 1, pressupõe

incertezas e não tem pretensão de esgotar o assunto. O ensaísta, como nos disse Larrosa (2016), é escritor que lê e leitor que escreve, e, ao fazer isso, reflete, pensa, descobre. Além disso, propor um gênero como ponto de partida vai de encontro às propostas de Guedes, as quais sugerem que a escrita do texto se dê sem definição prévia de um gênero específico, em uma tentativa de não “reforçar o formalismo já introjetado ao longo da experiência escolar” (GUEDES, 2009, p. 86).

Essas mudanças, da descrição ao conto, da dissertação ao artigo de opinião, além de todos os fatores das aulas remotas, foram, aos poucos, dando outra forma para esta pesquisa. Antes ela pretendia investigar as propostas de Guedes como um todo, isto é, a produção textual a partir das qualidades discursivas, da escrita e da reescrita dos quatro textos de cada bloco e da leitura pública. O foco continua sendo nas propostas de Guedes, mas, sobretudo, naquilo que se manteve durante o processo todo: as qualidades discursivas e, na medida do possível, a leitura pública em aula síncrona e o processo de escrita e reescrita. O percurso realizado na disciplina foi diferente daquele apontado por Guedes (2009) em seu livro, porém, o que o autor propõe não é um método rígido e, por isso mesmo, é possível de sofrer alterações. Além disso, outro assunto não previsto foi as aulas online. Guedes também não prevê como ensinar a escrever por aulas remotas pelo computador. Assim, esta pesquisa também se encaminhou para o ensinar e o aprender a escrever *online* e autonomamente.

A realidade que eu tinha diante de mim não alterou o cerne da pesquisa, isto é, as perguntas fundamentais que a norteiam. Algumas novas perguntas, no entanto, foram adicionadas. O objetivo principal da pesquisa é **investigar quais os efeitos do estudo e da aprendizagem da escrita a partir das propostas de Guedes na concepção e no processo de escrita dos estudantes que cursaram a disciplina**. Para realizar essa investigação, foi necessário dar alguns passos anteriores, delineados por perguntas mais específicas, que buscam delimitar o objeto teórico (a escrita) e os dados.

- a) Qual a relação entre a concepção de escrita de Benveniste e a de Guedes (2009)? (questão já respondida no capítulo 2)
- b) Com que concepção de escrita os alunos chegam à universidade? E qual a sua visão sobre o processo de escrever?
- c) Qual concepção de escrita os alunos têm após cursar a disciplina? E qual a sua visão sobre o processo de escrever?

- d) Qual a característica de um texto que se baseia nas qualidades discursivas?
- e) Ao comparar as versões dos textos, como as reescritas evidenciam a presença das qualidades discursivas?
- f) Como os estudantes perceberam os efeitos da aula *online* na sua aprendizagem? Como essa percepção contribui para pensar sobre o ensinar e o aprender a escrever de maneira não-presencial?²⁰

Para responder a essas perguntas, a pesquisa qualitativa interpretativa se mostrou a mais adequada, mas, para cada objetivo, diferentes procedimentos se fizeram necessários. No quadro abaixo, apresento resumidamente os procedimentos adotados que serão aprofundados nas seções subsequentes.

Quadro 2 – Perguntas de pesquisa e procedimento metodológico adotado para respondê-las

	Pergunta de pesquisa	Procedimento metodológico
Objetivo geral	Quais são os efeitos de uma abordagem enunciativa de ensino de escrita, como proposta por Guedes, na produção textual dos estudantes?	Análise documental dos textos escritos pelos estudantes feita a partir de critérios determinados <i>a posteriori</i> .
Objetivos específicos	a) Qual a relação entre a concepção de escrita de Benveniste e a de Guedes (2009)?	Investigação bibliográfica nas obras de Benveniste e Guedes (2009) e em estudos feitos a partir do trabalho dos autores.
	b) Com que concepção de escrita os alunos chegam à universidade? E qual a sua visão sobre o processo de escrever? c) Qual concepção de escrita os alunos têm após cursar a disciplina? E qual a sua visão sobre o processo de escrever? f) Como os estudantes perceberam os efeitos da aula online na sua aprendizagem? Como essa percepção contribui para pensar sobre o ensinar e o aprender a escrever de maneira não-presencial?	Entrevistas com os estudantes: <ul style="list-style-type: none"> • uma entrevista no início do semestre com todos os alunos matriculados na disciplina; • uma entrevista ao final do semestre somente com os alunos que tiveram seus textos selecionados para o corpus da pesquisa.
	d) Qual a característica de um texto que se baseia nas qualidades discursivas? e) Ao comparar as versões dos textos, como as reescritas evidenciam a presença das qualidades discursivas?	Análise documental dos textos escritos pelos estudantes feita a partir de critérios determinados <i>a posteriori</i> .

²⁰ Pergunta adicionada à pesquisa durante o seu andamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na sequência, apresentarei os detalhes dos procedimentos. Primeiro, abordarei as entrevistas e o método adotado para sua realização, e, depois, a análise documental.

3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS: AS EXPERIÊNCIAS CONTAM O QUE SE SABE SOBRE ESCRITA

Para realizar a investigação a qual essa pesquisa se propôs, a abordagem que se mostrou mais adequada desde o primeiro momento foi a qualitativa. Embora esse termo seja amplo e não defina o método específico a ser adotado, ele nos dá uma pista sobre o caminho que se vai percorrer. Segundo Wei (2011) pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva que abrange uma variedade de métodos os quais focam no significado do fenômeno sendo investigado e não envolvem dados numéricos. Creswell (2013, p. 4) complementa essa ideia, afirmando que

a pesquisa qualitativa é uma abordagem que permite explorar e entender os significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema humano. O processo de pesquisa envolve questões e procedimentos emergentes, dados geralmente coletados nos ambientes dos participantes, análise de dados que indutivamente se constroem de temas particulares para generalizados, e o pesquisador fazendo perguntas e interpretando o significado dos dados.

Nesse sentido, fazer pesquisa qualitativa envolve compreender o problema do ponto de vista dos participantes. Em concordância com Mason (2002), o processo de pesquisa também requer certa flexibilidade, uma vez que podemos lidar com questões e procedimentos emergentes. Por fim, a pesquisa não se constrói somente a partir da descrição, mas busca-se construir argumentos e explicações, isto é, partir de temas particulares para temas generalizados para a produção de conhecimento, cuidando para que essas generalizações não sejam fáceis, e homogenizem e simplifiquem o que é observado (BASTOS; BIAR, 2015).

Para Mason (2002), uma entrevista qualitativa ou semiestruturada tem a característica de ser flexível e fluida, que parta de uma abordagem temática, biográfica, ou centrada em um tópico que traga à tona assuntos que o pesquisador gostaria de entender, mas que dê espaço para que o entrevistado e o entrevistador desenvolvam temas inesperados. Bastos e Santos (2013) comentam sobre o aumento da prática de entrevistas, não só nas pesquisas, mas para diversos propósitos e funções. Isso mostra um aumento no interesse em saber o que pensam os indivíduos. Em pesquisas de opinião, em entrevistas para a mídia ou para a pesquisa acadêmica, os indivíduos são solicitados a “fornecer e a estar a par de posições, opiniões, informações; enfim, a contar histórias aos grupos sociais que nos cercam, bem como a ouvir e

conhecer as suas histórias” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 10). Assim, os indivíduos dizem o que pensam pelo relato. As autoras, então, apresentam o tipo de entrevista do qual se vale a análise de narrativas.

Para as autoras, o relato suscitado pela entrevista não está pronto, como uma fruta madura em uma árvore que apenas colhemos. Esse relato é construído cooperativamente entre entrevistado e entrevistador. Assim, as perguntas não são formuladas de forma a obter respostas padronizadas e comparáveis. Elliot Mishler, pesquisador da área da psicologia e pioneiro na utilização da análise de narrativas, propõe uma nova abordagem, na qual se entende a entrevista como “um tipo de discurso, um evento de fala, algo produzido em conjunto, e não unilateralmente” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 12).

Quem pioneiramente estudou as narrativas foi William Labov. Na abordagem laboviana, a narrativa tinha uma definição um tanto quanto estrita, ela servia para “recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 100). Com o avançar do método, no entanto, essa definição foi sendo ampliada. A entrevista semiestruturada é um bom procedimento para suscitar narrativas, após a realização da entrevista, os dados são transcritos e analisados.

Santos (2013) chama atenção para o fato de que, na análise de narrativas, o nível de análise não se dá somente no evento relatado, pois as pessoas utilizam a narrativa não apenas para (re)construir eventos passados. Quando alguém conta uma história, ele o faz de forma com que os eventos “sejam interpretados de acordo com as representações que desejam. Narramos de forma que as histórias estejam adequadas a determinados objetivos” (SANTOS, 2013, p. 24).

Além disso, Santos (2013) faz uma observação sobre o papel do entrevistador. Para o autor, é importante o entrevistador mostrar interesse pela fala do entrevistado, formulando questões e comentários a respeito das experiências relatadas, pelo relato ser construído cooperativamente entre entrevistado e entrevistador. Earl Babbie (2008) reitera essa posição, afirmando que a entrevista qualitativa tem um aspecto de conversa no qual o entrevistador estabelece sua direção geral, por essa razão, as perguntas não necessariamente precisam seguir uma ordem específica.

As perguntas realizadas durante a primeira entrevista (Apêndice I) desta pesquisa buscaram seguir uma ordem que permitisse que os participantes contassem suas experiências

com a escrita, e, a partir dos temas emergentes, eram feitas novas interrogações. A última pergunta, no entanto, não suscitava narrativa, mas foi feita com o objetivo de que o participante, a partir das ideias formadas pelo seu próprio relato, pudesse conceituar escrita. A segunda entrevista (Apêndice II) tinha objetivo fomentar o relato sobre a experiência na disciplina de Leitura e Produção de Textos I de forma que o participante pudesse contrastá-la com suas experiências anteriores.

As entrevistas foram realizadas por chamada de vídeo, mas os participantes tinham liberdade de manter a câmera fechada caso desejassem. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A realização das entrevistas por chamada de vídeo apresentou alguns desafios, falhas na conexão de internet e no áudio sendo os principais, mas também as diversas interrupções que aconteciam devido à vida doméstica pelo fato de entrevistador e entrevistado estarem em suas respectivas casas. Após serem gravadas, as entrevistas foram transcritas de acordo com os critérios no Apêndice III.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: OS TEXTOS MOSTRAM O QUE SE SABE SOBRE ESCRITA

A análise documental foi um procedimento adotado principalmente por esta ser uma pesquisa sobre escrita. Aqui, pretende-se investigar os efeitos de uma dada concepção de escrita na sua aprendizagem. É importante ressaltar que aprender a escrever não se dá no vácuo, cada pessoa carrega consigo experiências distintas com a escrita e até mesmo preferências (algumas pessoas escrevem com prazer, outras, nem tanto, por exemplo). As entrevistas, por sua vez, têm o papel de contextualizar os textos analisados para além dos procedimentos pedagógicos adotados na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I.

Os documentos, conforme Mason (2002) são materiais que podem ou não envolver texto escrito (fotografias, por exemplo, também são considerados documentos) e que podem estar à disposição do pesquisador de antemão, como livros e jornais, ou podem ser gerados durante a pesquisa, como é o caso desta pesquisa. Os documentos analisados correspondem aos textos produzidos pelos alunos para a disciplina, logo, não serão gerados pela pesquisadora ou para a pesquisadora, mas serão produzidos para o contexto de sala de aula ao qual pertencem e que está sob investigação. Ainda conforme Mason (2002), a análise de documentos é entendida como um processo de geração de dados e não de coleta. Para a

autora, o processo de leitura, compreensão, tradução e interpretação dos documentos, a seleção e a comparação entre eles soma à dimensão de construção de dados e de reflexividade sobre eles.

A análise documental possibilita que o texto seja investigado enquanto enunciado. Como vimos no capítulo 2, as qualidades discursivas evidenciam no texto seu caráter enunciativo, pois exige que quem escreve tenha consciência da língua e a use para se construir como sujeito do que escreve, por isso, é necessário que mostre mais do que diga, que dê detalhes e que, por sua vez, coloque a si mesmo no lugar de leitor do seu texto.

Assim, para a análise de dados, lança-se mão do aporte teórico apresentado anteriormente. Para Creswell (2013), o uso de lentes teóricas em pesquisas qualitativas providencia à pesquisa uma orientação para o estudo, no caso deste projeto, de língua e escrita. Essa lente, conforme o autor, molda as perguntas de pesquisa e informa como os dados são analisados. Basear-se em uma teoria enunciativa para fazer análises significa, antes de mais nada, encarar o objeto de análise como novo e não-repetível. Para pensar em análises enunciativas sob perspectiva benvenistiana, Flores e Teixeira (2013) alertam: a obra do autor “é mais um roteiro indicativo de questões referentes à ‘presença do homem na linguagem’ do que uma proposição de um método nítido de análise”. Benveniste, em seus textos “teoriza e analisa simultaneamente” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, 104).

3.4 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA E PARTICIPANTES

No primeiro dia de aula, após ter acordado previamente com as professoras, ingressei na chamada de vídeo pela qual a aula estava sendo realizada. Nesse primeiro momento, apresentei a mim e a pesquisa de forma breve e convidei os estudantes a participarem. Disponibilizei um *Google Forms* para que os interessados preenchessem com nome e e-mail para contato. Enviei um e-mail com cópia oculta (Apêndice IV) para os alunos agradecendo a sua participação e detalhando a pesquisa. Além disso, enviei também uma tabela de horários para marcarmos a entrevista. Assim que o aluno respondesse sua disponibilidade, marcávamos.

Um dia antes da entrevista, eu enviava ao participante mais um e-mail confirmando o horário e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice V) para leitura prévia. No dia, eu reforçava oralmente alguns aspectos do TCLE, perguntava se eles

tinham dúvidas e, em caso afirmativo, as esclarecia. Todo contato se deu via e-mail, inclusive o envio dos textos ao longo do semestre.

No total, doze alunos aceitaram participar da pesquisa e realizaram a primeira entrevista. No entanto, quando o semestre se encerrou e contatei-os novamente para a segunda entrevista, apenas cinco responderam ao meu contato (e-mail disponível no Apêndice VI). Assim, para delimitar o *corpus* que integraria as análises desta pesquisa, dois critérios foram estabelecidos: (1) o participante deve ter realizado as duas entrevistas e (2) o participante deve ter escrito pelo menos três das quatro propostas de texto solicitadas.

Felizmente, os cinco participantes que retornaram ao meu segundo contato atenderam também ao segundo critério. Abaixo, uma breve apresentação de cada um dos participantes com as informações relevantes para as análises.

Quadro 3 – Apresentação dos participantes da pesquisa

Nome do participante²¹	Breve apresentação da vida escolar
Giovana	<ul style="list-style-type: none"> • Estudou o ensino fundamental e médio em escolas estaduais. Não cursou outra graduação.
Isaura	<ul style="list-style-type: none"> • Cursou até a quarta série na escola Projeto (a escola só oferta o primeiro ciclo do fundamental). Cursou a quinta série em uma outra escola particular de Porto Alegre. A família se mudou para o interior do estado e da sexta série até o terceiro ano do Ensino Médio, estudou em uma escola estadual. • Fez curso pré-vestibular. • Cursou quatro semestres de Jornalismo na UFRGS.
Mariana	<ul style="list-style-type: none"> • Cursou toda Educação Básica em uma escola estadual de Gravataí. • Concluiu graduação em Museologia na UFRGS.
Pauline	<ul style="list-style-type: none"> • Cursou o Ensino Fundamental e Médio na Espanha. • Teve formação trilingue (espanhol, português e francês). • Cursou o terceiro ano do Ensino Médio novamente no Brasil para aprimorar seu português.
Thomas	<ul style="list-style-type: none"> • Cursou todo Ensino Fundamental e Médio em uma única escola estadual de Porto Alegre. • Concluiu graduação em Psicologia na UFCSPA.

²¹ Para preservar a identidade dos participantes, um pseudônimo foi adotado para cada um deles.

- Concluiu graduação à distância em Ciências Contábeis.
- Possui pós-graduação em Direito do Trabalho.
- Fez cursos preparatórios para concursos.
- Participou de oficinas de escrita criativa

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

3.5 OPERADORES TEÓRICO-ANALÍTICOS: O QUE ANTECEDE À ANÁLISE

O que antecede as análises se deve, em grande parte, ao recorte teórico-analítico da pesquisa. Como anunciado nos capítulos anteriores, nesta pesquisa, o aporte teórico é a teoria da enunciação de Émile Benveniste. O que está sob investigação é o texto, o produto resultante da enunciação escrita, portanto, o enunciado. Mas também está sob jugo a escrita e a leitura, movimentos constitutivos da construção de um texto.

Basear-se em uma teoria enunciativa para fazer análises significa encarar o objeto de análise como novo e não-repetível. Para pensar em análises enunciativas sob perspectiva benvenistiana, Flores e Teixeira (2013, p. 104) alertam: a obra do autor “é mais um roteiro indicativo de questões referentes à ‘presença do homem na linguagem’ do que uma proposição de um método nítido de análise”. Benveniste, em seus textos “teoriza e analisa simultaneamente”.

Assim, para encaminharmos as análises do próximo capítulo, é preciso retomarmos alguns conceitos abordados no capítulo anterior, em que a teoria da enunciação é apresentada. Os operadores teórico-analíticos se desdobram nas noções de *intersubjetividade/subjetividade* e de *forma e sentido*, e nas quatro *qualidades discursivas*. Ainda, é preciso relacionarmos esses operadores às noções de escrita e de leitura.

Como vimos no capítulo anterior, as noções de *subjetividade* e *intersubjetividade* são centrais na teoria benvenistiana. A subjetividade é a capacidade do locutor se propor como sujeito, essa passagem, de locutor a sujeito, se dá na enunciação. A intersubjetividade, por sua vez, é a possibilidade de trocar essa posição com o interlocutor. Na verdade, para Benveniste, a intersubjetividade é a condição própria da linguagem, que possibilita com que falemos e comuniquemos, sendo assim, a comunicação é uma decorrência pragmática da intersubjetividade na linguagem.

Na escrita e na leitura, há uma dupla apropriação da língua pelo sujeito. O primeiro se dá na escrita, em que o locutor-escritor se apropria da língua para enunciar-se pela escrita, ao

fazer isso, ele instaura um quadro de referências eu-tu/aqui/agora a partir de si. Já a leitura, conforme Naujorks (2011, p. 91) é também um ato de apropriação, constituindo, assim, a segunda apropriação: “o locutor-leitor, ao produzir leitura, em tempo e espaço específicos, apresenta-se como sujeito-leitor que fixa as referências da locução/alocução atual”.

Na escrita, conforme vimos com Endruweit (2006), a intersubjetividade se instaura em ausência, pois não há possibilidade de reversibilidade entre *eu* e *tu* quando do ato enunciativo. Na leitura, como afirma Naujorks (2011), o texto se constitui como *tu* do ato enunciativo da leitura. Nesse sentido, a autora afirma:

quanto à subjetividade/intersubjetividade, ler é enunciar em duas dimensões, obviamente, impossíveis de separação empírica:

- a) na dimensão em que há a passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor: essa passagem se dá na e pela relação do “eu” (o locutor-leitor), que se torna sujeito (sujeito-leitor), com o “tu” (o enunciado lido), produzindo um sistema de referências, o “ele”;
- b) na dimensão da tentativa de re-constituição de um sentido. Aqui, não podemos esquecer que o locutor-leitor lê um outro enunciado que contém, ele mesmo, uma relação eu-tu-ele-aqui-agora. O sentido que deriva desse ato de reconstrução diz respeito a algo que não coincide integralmente com as representações daquele que produziu o texto.
- c) É a esse ato de re-constituição não-coincidente que chamamos de a apropriação do texto pelo leitor. (NAUJORKS, 2011, p. 93).

Vale, portanto, rever as especificidades da enunciação escrita e da enunciação leitura no texto escrito. Conforme aponta Knack (2012, p.176), “os atos enunciativos dos locutores para a constituição de sentidos são separados no texto escrito: há o ato do locutor que escreve e o ato do locutor que lê”. Além disso, a autora aponta que as situações enunciativas são implicadas “a da escrita e a da leitura, o que impossibilita a re-constituição dos dizeres no presente da enunciação escrita”. Em decorrência disso, instauram-se dois planos referenciais: o da escrita e o da leitura. Haverá, portanto, o tempo presente da escrita e o tempo presente da leitura, o *aqui* da escrita e o *aqui* da leitura e, por fim, o interlocutor está ausente quando do ato enunciativo da escrita, não havendo possibilidade de irreversibilidade.

Quando da leitura, o locutor-leitor constitui o sentido do texto a partir das marcas deixadas pelo locutor-escritor, assim, “ler é fazer uma trajetória de constituição de sentido que suponha que alguém enunciou” (NAUJORKS, 2011, p. 93). Nessa concepção de leitura, o locutor-leitor não busca entender o sentido literal daquilo que o locutor-escritor enunciou, mas constrói ele próprio sentidos a partir do texto. Justamente por isso que Naujorks (2011) coloca o texto como *tu* da leitura. No momento da leitura, o locutor-leitor se apropria do enunciado e

se coloca com ele em uma relação de diálogo. É, pois, com o texto que o locutor-leitor dialoga.

Por fim, Benveniste, no texto *O aparelho formal da enunciação*, diz que a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p. 90). Podemos dizer, então, que na enunciação escrita, cabe a quem escreve fazer com que o locutor-leitor se enuncie, é assim, responsável pelo que diz. Por sua vez, o locutor-leitor, ao ler, instaura uma nova enunciação e torna-se, assim, responsável pelo que lê. Juntos, escritor e leitor constroem o texto, ainda que em momentos distintos.

O outro operador teórico-analítico são as noções de *forma* e *sentido*. É preciso lembrar que Benveniste concebe forma e sentido de maneiras distintas no modo semiótico e no modo semântico. Naquele, forma e sentido estão relacionadas à noção de signo linguístico, a forma está associada ao significante, a porção formal do signo, enquanto o sentido, ao significado. Porém, o sentido, no modo semiótico, se dá pelo reconhecimento: para que tenha sentido basta que exista e que seja reconhecido pelo falante. No modo semântico, estamos no domínio do discurso, assim, forma e sentido assumem acepções mais abrangentes relacionadas à sintagmatização e semantização do enunciado. O sentido, no modo semântico, é a ideia que a frase exprime, que encontra forma no agenciamento sintagmático da frase. A sintagmatização e semantização são empiricamente inseparáveis, pois é inconcebível pensar o sentido de uma frase sem ser pelo uso das palavras, assim como é inconcebível pensar o uso das palavras sem que seja em uma frase.

Como vimos no capítulo anterior, relaciono as noções de sintagmatização e semantização ao que Guedes (2009) chama de textualidade e discursividade. Para Guedes (2009), a discursividade se instaura no interior da textualidade, isto é, o sentido do texto se constrói ao escrever, assim, não está dado de antemão. Em contrapartida, o sentido do texto pode ser re-constituído na leitura em uma nova enunciação. Para ler, o locutor-leitor transita entre o nível do reconhecimento e da compreensão, em que compreensão é

o trabalho de constituição de novos sentidos a partir de cada situação de uso. O sujeito-leitor, no ato/processo de leitura, deve reconhecer que as formas, presentes no discurso, expressam sentidos dependentes de sua atitude como leitor e da sua situação no ato enunciativo. (NAUJORKS, 2011, p. 99).

Ler, portanto, é um processo não somente de atribuição de sentidos, mas também de *construção* de sentidos que se dá no interior no ato/processo de leitura.

Por fim, retomemos as quatro qualidades discursivas agora propostas como operadores teórico-analíticos. Vimos no capítulo anterior que a proposta de Guedes propõe a objetividade, a concretude, o questionamento e unidade temática como qualidades que possibilitam com que a redação se transforme em discurso²². Não seria, portanto, exagero afirmar que as qualidades discursivas são um meio do qual quem escreve dispõe para fazer com que seu leitor se enuncie no interior de sua escrita. A qualidade discursiva que mais evidencia isso talvez seja a *objetividade*, pois ela diz respeito ao escritor se propor como seu primeiro leitor. Como leitor de si, aquele que escreve deve re-constituir os sentidos do texto de um ponto de exterioridade, averiguando o que seu texto diz é aquilo que ele, como escritor, quis dizer.

Se ele perceber que seu texto não diz o que quis dizer, então o texto está sem *concretude*. Perceber a falta ou a presença da concretude no texto significa compreender que o texto fala por si. Assim, a partir da concretude, o leitor consegue estabelecer um diálogo com o texto, não porque ele entende o que o escritor quis dizer, mas porque o texto lhe diz alguma coisa.

Por sua vez, a *unidade temática* é a qualidade que, como o próprio nome sugere, significa o texto ter uma unidade e tratar apenas de um assunto. Durante a leitura, levantamos hipóteses sobre o texto, sobre o que vai acontecer, sobre o assunto do texto: formamos nossas próprias ideias sobre o que o texto trata. Se houver muita mudança de assunto, nossa expectativa de leitura é frustrada, então, o texto ter unidade temática significa guiar o leitor pelo texto.

Enquanto lê, o leitor também procura nas palavras do texto algo que lhe diga respeito, algo que lhe seja do seu interesse. O *questionamento* é isso: partir de algo que seja do interesse do autor para tornar de interesse comum aos leitores, e tornar aquele assunto algo que possa ser discutido. Eu acrescentaria, ainda, que é em função do questionamento de um

²² Guedes (2009) não considera a redação discurso, pois ela não estabelece diálogo. É preciso sempre ter cuidado que a acepção de discurso para Guedes e para Benveniste não pode ser tomada como equivalente. Para Benveniste, discurso é o produto da enunciação. Toda escrita é uma enunciação, portanto, a redação é discurso. Porém, como veremos nas análises do capítulo a seguir, a interlocução que se estabelece entre escritor-texto-leitor na redação é de outra ordem.

texto que um leitor escolhe continuar lendo ou abandonar a leitura. Sem as outras qualidades discursivas, dificilmente o texto alcança o questionamento.

É importante ressaltar que as qualidades discursivas, se esvaziadas da interlocução real, isto é, da leitura do professor e dos colegas, da discussão em sala de aula, elas podem se tornar apenas critérios que substituam a gramática, a pontuação, a estrutura, sem transformar o texto. É preciso que se entenda que se escreve para ser lido, não apenas para cumprir tarefa.

No quadro abaixo, sintetizo os operadores teórico-analíticos apresentados acima.

Quadro 4 – Operadores teórico-analíticos

	Descrição	
	Escrita	Leitura
As noções de <i>subjetividade</i> e <i>intersubjetividade</i>	A <i>subjetividade</i> é a capacidade do locutor-escritor se propor como sujeito no ato/processo enunciativo; a <i>intersubjetividade</i> se instaura em ausência, uma vez que as referências da enunciação escrita não são compartilhadas com o <i>tu</i> .	A <i>subjetividade</i> é capacidade do locutor-escritor se propor como sujeito no ato/processo enunciativo; e a <i>intersubjetividade</i> se instaura em duas dimensões: a da interlocução com texto, em que o enunciado (o texto) é o <i>tu</i> ; e na re-constituição de um enunciado que contém ele mesmo uma relação eu-tu/aqui/agora.
As noções de <i>forma</i> e <i>sentido</i>	As noções de <i>forma</i> e <i>sentido</i> , no modo semiótico e semântico, dizem respeito às formas e às funções linguísticas pelas quais o locutor converte a língua em discurso.	As noções de <i>forma</i> e <i>sentido</i> , no modo semiótico e semântico, dizem respeito ao reconhecimento e à compreensão das formas e funções linguísticas empregadas no texto.
<i>objetividade</i>	a <i>objetividade</i> é a capacidade do locutor-escritor se propor como sujeito-leitor de seu próprio texto	
<i>concretude</i>	a <i>concretude</i> é a qualidade discursiva por meio da qual a interlocução entre escritor-texto-leitor é facilitada	
<i>questionamento</i>	o <i>questionamento</i> é a qualidade que faz com que o assunto do texto, algo do interesse do sujeito-escritor, se torne interesse comum	
<i>unidade temática</i>	a <i>unidade temática</i> é o texto tratar de um assunto só, guiando, assim, o leitor pela discussão que se propõe a fazer	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

4 ANÁLISE DE DADOS: COMPREENDENDO A ESCRITA

Nos capítulos anteriores, vimos que o ensino e o processo da escrita podem estar relacionados com as práticas realizadas dentro e fora da escola, tal como podem ser vistas sob uma ou outra compreensão do que é o conhecimento. De um lado, temos a escrita burocrática, como denomina Grigoletto (2011), que é uma escrita na qual o sujeito se preocupa em atender as expectativas dos mestres, é uma escrita que não diz de si. Larrosa (2016) afirma que uma determinada concepção de conhecimento determina a forma como falamos, escrevemos e pensamos sobre saber e sobre o mundo ao nosso redor, por esse motivo, o autor reivindica um lugar para a experiência no conhecimento. Aliando a experiência à escrita, vemos o lado da escrita mobilizadora, que, conforme Grigoletto (2011), é uma escrita na qual o sujeito está implicado subjetivamente e responsabiliza-se pelo que escreve e pela falta que é inerente ao texto.

Benveniste é quem, com sua concepção de língua, nos permite pensar o que Larrosa (2019a) chama de “escrever em nome próprio”. Ambos os autores pensam que a linguagem é constitutiva do ser humano e que através da língua é possível compreender e atribuir sentidos para nossa realidade ou para nossas experiências. Quando a realidade passa a ser discurso, funda-se uma nova realidade - não mais aquela vivida ou sentida - mas a realidade do discurso, cujo centro é o sujeito. Assim, Benveniste deu lugar a este trabalho para pensar a escrita como enunciação, como algo irrepetível, que nos permite interpretar e significar. Nessa direção, Guedes (2009) apresenta uma proposta de ensino de escrita que parte, justamente, da experiência e do relato, cuja premissa poderíamos pensar ser essa: para um texto ter sentido, não basta fazer sentido para mim, é preciso que faça sentido para o outro, aquele que lê. É, pois, uma proposta que parte da premissa de intersubjetividade: escreve-se e fala-se sempre em direção a alguém, um *tu*.

Partindo de uma concepção intersubjetiva da escrita, este trabalho se propõe a investigar **quais os efeitos do estudo e da aprendizagem da escrita a partir das propostas de Guedes na concepção e no processo de escrita dos estudantes que cursaram a disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I**. Para realizar essa investigação, realizei duas entrevistas com os estudantes, uma no início do semestre e outra ao final, após os alunos terem concluído a disciplina. Além disso, os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, entregaram-me os textos que escreveram ao longo do semestre. Os textos e as entrevistas compõem o *corpus* de pesquisa. No entanto, é preciso ressaltar que o

foco está nos textos, pois é a partir deles que poderei colocar as propostas de Guedes sob observação, em especial no que tange a dois dos objetivos específicos desta pesquisa:

- a) analisar os textos produzidos pelos alunos da disciplina de LPTLP I e identificar suas características;
- b) cotejar os textos produzidos pelos alunos e analisar suas mudanças durante o decorrer do semestre.

As *qualidades discursivas* e as noções de *intersubjetividade* e *subjetividade* e de *forma* e *sentido* subsidiam a análise enunciativa dos textos, conforme apresentado no quadro dos operadores teórico-analíticos (Cf. 3.5).

A análise dos textos constitui o primeiro e principal momento de análise. Por sua vez, as entrevistas, tanto a primeira como a segunda, constituem um segundo momento em que poderei investigar o efeito do estudo das qualidades discursivas para os participantes através do relato. Permitindo contrastar o que foi encontrado nas análises dos textos com o que contam os participantes.

Passemos, então, às análises.

4.1 TEXTO EM PERSPECTIVA: AS QUALIDADES DISCURSIVAS A SERVIÇO DA SINGULARIDADE

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

(Clarice Lispector)

A análise dos textos compõe a parte central da investigação que esta pesquisa realiza. É a partir dos textos que vemos os efeitos das propostas de Guedes na prática, em especial no que tange uma consciência da intersubjetividade da escrita. Além dessa, a análise dos textos pretende responder outras duas questões:

- a) Qual a característica de um texto que se baseia nas qualidades discursivas?
- b) Ao comparar as versões dos textos, como as reescritas evidenciam a presença das qualidades discursivas?

No entanto, as propostas de Guedes não foram seguidas como descritas no livro *Da redação à produção textual*. Das doze propostas de escrita, apenas três foram realizadas com os estudantes, embora o estudo das qualidades discursivas tenha sido uma constante. As propostas oriundas de Guedes (2009) foram a apresentação pessoal, o relato do cotidiano e o relato de uma emoção forte, todas do bloco narrativo. Além destas, os alunos escreveram um conto e um artigo de opinião. Por este trabalho se tratar de uma investigação das propostas de Guedes como um todo, e não somente das qualidades discursivas, optei por analisar somente os textos que partem do livro. Essa escolha também se dá em função desta pesquisa não dispor de documentos sobre o encaminhamento das tarefas de escrita do conto e do artigo de opinião. Além disso, a proposta de Guedes não trata desses gêneros como pontos de partida para o ensino de escrita.

Considerando esse recorte, apresento no quadro abaixo a relação de textos escritos e entregues que compõem o *corpus* de pesquisa.

Quadro 5 – Relação de textos entregues pelos estudantes que correspondem às propostas de Guedes (2009)

		Giovana	Isaura	Mariana	Pauline	Thomas
proposta 1 apresentação pessoal	1ª versão	X	X	X	X	X
	reescrita	X				X
proposta 2 relato do cotidiano	1ª versão	*	X	X	X	
	reescrita	*	X		X	
proposta 4 relato de uma emoção forte	1ª versão	**		X	**	X
	reescrita	**		X	**	
Total de textos escritos entregues		2	3	4	3	3
Total de reescritas realizadas		1	1	1	1	1

* Em uma das turmas, a proposta 2 era alternativa à proposta 1, assim, o estudante poderia, se quisesse, escrever apenas um dos textos.

** Em uma das turmas, a proposta de relato de uma emoção forte não foi solicitada.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Como é possível perceber, nem todos os textos possuem reescritas. Da proposta 1, temos reescritos apenas os textos de Giovana e Thomas. Da proposta 2, De Isaura e Pauline. Da proposta 4, apenas Mariana reescreveu o texto. Em função das perguntas de pesquisa,

elegi para análise os textos que possuem reescrita. No entanto, essa escolha impôs uma limitação: não seria possível fazer uma análise do processo dos participantes, comparando o primeiro texto, por exemplo, com um último. Para dar conta dessa lacuna, elegi a participante Mariana, que escreveu pelo menos uma versão de cada proposta, mesmo que não tenha reescrito todas elas.

4.1.1 Proposta 1: Apresentação Pessoal

A primeira proposta de escrita foi a apresentação pessoal, como sugerido em Guedes (2009). Para o autor, “apresentar-se por escrito é uma atividade que resgata o pronome *se* colocado ao verbo. Apresentar-*se* a um leitor é também apresentar-se a si mesmo, aprofundar o conhecimento do que se sabe e do que a gente julga ser” (GUEDES, 2009, p. 93). Para além disso, a apresentação pessoal é uma proposta que vai na contramão do que exige, por exemplo, a redação do Enem, pois ela parte do pressuposto que o estudante tem algo a dizer sobre sua realidade. Quem escreve deve criar por escrito uma imagem de si mesmo, a imagem que quer que os colegas vejam de si.

Nesta seção, analisarei dois textos de apresentação pessoal. O de Mariana, que é a participante que acompanharei ao longo de todas as análises dos textos, e o de Giovana, que possui reescrita. Embora o texto de Thomas tenha uma reescrita, a segunda versão não faz alterações significativas em relação à primeira, por isso, o texto não fará parte das análises da proposta 1.

TEXTO 1 – Mariana

Água e Gesso

Tentei seguir um fluxo de pensamento para tentar soar natural, mas cada vez que tentava deixar fluir, me barrava me perguntando: pra onde estou indo? E considerava estar fugindo da proposta. Mas apresentar a mim mesma é bem complicado. Me faz pensar numa questão filosoficamente clichê de “quem sou eu?”.

Poderia recorrer simplesmente a expor meus interesses, mas sinto que isso não passaria de uma listagem de hobbies que será jogada ao leitor a responsabilidade e esforço de aproximação. Assim só teria que passivamente esperar ser compatível com a afinidade de alguém. Mas isso soaria muito mais como uma estratégia de caçar amiguinhos em redes sociais. E não é o que estamos fazendo aqui, eu acho...

Claro que eu poderia usar artimanhas de escolher um ponto específico meu e fazer um desenrolar apelando para uma escrita sensível meio sensorial para atrair o leitor, mas uma pessoa prolixa emenda história uma na outra e isso aqui viraria uma baderna e perderia total seu foco. Não que esteja tendo algum foco aqui...

Num esforço de pensar quem sou eu e o que eu poderia dizer de mim, ou que imagem eu queria transmitir, concluí que não fazia ideia do que dizer. Mas, talvez, não seria não saber, mas não expor.

Cresci num ambiente muito cheio de certezas e conforme fui sendo atropelada por elas, comecei a preferir escutar mais. Escutar é como a água que amolece o gesso e me permite desengessar e sentir novas sensações ou, como diria papai, ampliar horizontes. Escutar me permite dar meu tempo de fantasiar. Escutar me permite pisar de pés descalços por caminhos que eu nem imaginava que eram possíveis e nunca antes me foram apresentados – tudo bem que de vez em quando a gente pisa nuns caquinhos de vidro, afinal, as pessoas ainda jogam lixos indevidos nas trilhas, mas pra isso temos antisséptico e antitetânica.

Escutar demais tem o risco de perder o espaço de si dentro de si. Nessas horas a gente se afoga e bate os pés desesperadamente pra sair de um poço. Mas aí parece que você desaprende a curtir a água, relaxar no mar – piscina, rio, banheira, chuveiro, ou o que seja. Mergulhar novamente fica fora de questão.

E isso tudo se torna tão estranho e, eventualmente, eu percebo em como me esqueci que amo nadar – realmente sinto falta da natação – e como isso sempre significou a vida pra mim. Então, começamos um novo processo de reaprender a nadar – escutar: Só que isso exige (re)treinamento e, no momento, eu tenho me esforçado a voltar a nadar. Até comprei um livro do Christian Dunker...

Acima, vimos que a proposta de apresentação pessoal é a imagem por escrito daquele que escreve. Nesse sentido, Mariana, quando colocada diante da tarefa de escrever sobre si, começa refletindo sobre esse exercício, escrevendo, literalmente, as dificuldades de escolher um assunto para apresentar-se e de realizar essa tarefa. Isso se dá marcadamente no primeiro parágrafo, em que a participante diz tentar deixar as ideias fluírem, mas encontra dificuldade, por não encontrar um assunto que garantisse ao texto uma unidade.

Consciente disso, a autora vai para outras opções que recusa: lista de hobbies? Não. Expor os interesses? Não. Nesse segundo parágrafo, Mariana, inclusive, reflete sobre essas alternativas: de que serviriam para o meu leitor? Ao se fazer essas perguntas, Mariana reflete sobre unidade temática e questionamento, demonstrando estar buscando essas qualidades em seu texto (porém, até o momento, não alcançando).

Nos parágrafos que seguem, Mariana continua suas reflexões sobre o caminho que seu texto pode seguir. Reflexões que poderiam, em uma versão final, ser eliminadas. Apesar de serem trechos interessantes para enxergarmos como Mariana constrói a sua escrita, eles não estão à serviço do texto, que começaria mesmo no quinto parágrafo. O fato de ela ter feito divagações e somente no quinto parágrafo achar um assunto mostra que o texto tem pelo menos dois assuntos. Ou seja: não tem unidade temática.

Nos três últimos parágrafos, vemos outra característica interessante: a busca pela concretude. Em uma pesquisa realizada com um grupo de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, Netto, Tauffer e Lovatto (2019) observaram nos textos o uso da metáfora como uma forma de dar concretude ao texto. No entanto, os autores ressaltam, as metáforas não eram construídas de maneira que o leitor pudesse entender o sentido delas. É o que o texto 1 faz: ele

compara o escutar com o gesso e a água, com o caminhar descalça, com a natação. Mas o texto não diz o que é essa escuta (é escutar fofoca dos outros no ônibus? é escutar os conselhos dos amigos?) ou o que, de fato, escutar a ensinou. A autora tenta, através de comparações e metáforas construir uma imagem sobre a escuta, quando podia ter contado uma história que mostrasse o que ela aprendeu. Assim, aquele receio que a autora tinha no início com deixar tudo na mão do leitor se concretizou. Somos nós, leitores, que decidimos o que é escutar e o que escutar pode nos ensinar. Essa afirmação, por dizer tudo, não diz nada.

O texto de Mariana não alcança as qualidades discursivas. Vemos no início do texto, que a autora tem consciência de que seu texto precisa atingir essas qualidades, mas encara-as como o objetivo final do texto, como se devesse escrever somente para cumprir a tarefa de escrever para usar tais qualidades. Por isso, apesar de o texto mostrar o engajamento da estudante com a proposta, a autora acaba não conseguindo usar as qualidades discursivas a serviço da construção de sentido para e com o leitor. Vejamos, por exemplo, com a unidade temática. A autora diz, no segundo parágrafo que “Poderia recorrer simplesmente a expor meus interesses, mas sinto que isso não passaria de uma listagem de hobbies que será jogada ao leitor a responsabilidade e esforço de aproximação”, mostra, assim, que não quer listar coisas, pois sabe que isso é exatamente o que não deve ser feito em um texto de apresentação pessoal. Ao invés disso, a autora recorre a um fato sobre si: o de que ela se tornou uma pessoa que passou a escutar mais, que, como vimos acima, não fica bem explicado. Porém, o texto termina com ela falando em natação.

A unidade temática não se define pela quantidade de itens listados. Basta termos dois assuntos não sendo bem relacionados que notamos a sua ausência. Vemos isso ao observar que a conclusão entre escutar mais e estar tentando voltar a nadar não fica estabelecida. A autora diz não querer jogar a responsabilidade de relacionar itens de uma lista para o leitor, porém, discutir com o leitor esse receio não significa resolvê-lo na escrita. A vontade da autora diz uma coisa, mas o texto, outra.

TEXTO 2 - Giovana

Como superei a timidez

Existe aquela história de que criança perde a timidez quando começa a fazer teatro. Bem, pela minha experiência isso não funcionou exatamente. Eu era uma criança tão tímida que várias vezes aconteceu de eu pedir muito pros meus pais me darem alguma coisa idiota que eu queria e quando botavam o dinheiro na minha mão pra comprar, eu não conseguia ir. Tinha uma vergonha imensa de falar com qualquer pessoa desconhecida. Aos seis anos, comecei a fazer aulas de teatro, da minha parte a vontade era porque

minhas amigas também estavam fazendo, já os meus pais achavam que seria uma forma de ajudar com essa timidez excessiva.

No início, as aulas aconteciam duas vezes por semana e eram uma espécie de atividade extracurricular da escola em que eu estudava. Eu gostava muito de poder passar mais tempo com as colegas depois da “aula normal” e, com essa idade, qualquer coisa era motivo de risada. Assim, fui começando a gostar cada vez mais de teatro. Apresentamos nossa primeira peça na escola e deu tudo certo, achamos tão divertido que não quisemos nem tirar o figurino pra voltar pra aula. Porém, o próximo passo seria apresentar para os familiares, em um teatro de verdade. Todas estávamos um pouco nervosas, mas, no dia da apresentação, ao dar uma espiada através das cortinas e perceber a quantidade de pessoas que havia ali, entrei em desespero e não consegui me apresentar. Menti que estava com dor de estômago e a professora acabou se apresentando no meu lugar.

Mesmo que as pessoas entendessem a situação, eu senti que fui uma decepção para o grupo e para mim mesma. Minhas colegas acharam que eu iria abandonar o teatro, afinal, se eu não tinha coragem nem pra me apresentar, por que continuaria? Mas eu gostava muito daquilo e não desistiria tão facilmente. Aos poucos fui me acostumando a me apresentar na frente de uma plateia grande, primeiro para os pais e amigos, depois para outras escolas e enfim em festivais de teatro estudantil. Diferente do que se pode imaginar, a minha timidez não melhorou com isso. No palco, eu conseguia me transformar em outra pessoa, logo, não tinha motivo pra ter vergonha, já que não era eu que estava ali, mas a personagem. Tudo seguiu dessa forma por algum tempo, as aulinhas de teatro na escola nos transformaram em um grupo de verdade e fizemos várias peças ao longo dos anos.

As coisas começaram a mudar um pouco quando entrei no ensino médio. O colégio novo tinha um grupo de cinema estudantil que produzia curta-metragens todos os anos. Eu, já na adolescência, amava filmes e estava muito empolgada com a possibilidade de ver como eles eram feitos. A minha vontade era de ficar atrás das câmeras, mas algumas conhecidas que já faziam parte do grupo diziam que havia um papel perfeito pra mim, então fiz o teste e fui escolhida. Achei aquele um ótimo começo para uma aluna do primeiro ano que recém chegou no colégio. Foi uma oportunidade de conhecer gente e me enturmar, mas como qualquer estranho chegando no meio de pessoas que já são muito amigas, acabava ficando mais quieta no meu canto. Da mesma forma que ocorria no teatro, quando eu entrava na personagem a timidez desaparecia. A prova disso é que 90% dos palavrões do filme foram ditos por mim.

No ano seguinte, eu já estava mais confiante, mas infelizmente muitos colegas tinham se formado e não faziam mais parte do grupo, inclusive a menina que dirigia os curtas. Após o processo de apresentação para os alunos novos e de escrita do roteiro, o papel que cada um desempenharia deveria ser definido. Não sei como, mas a responsabilidade de dirigir o filme caiu no meu colo. Apesar da insegurança, era algo que eu tinha muita vontade de fazer e estava determinada a dar tudo de mim. Como diretora, eu não podia ser tímida, tinha que conseguir me comunicar com todos e ser uma figura respeitada. A referência do ano anterior fazia isso gritando e sendo grossa quando necessário e, como isso não combinava nem um pouco comigo, tive medo de não conseguir ter autoridade para aqueles que já estavam acostumados com o antigo modo de dirigir. Com a orientação de um professor, encontrei o meu estilo e, para a minha surpresa, só o meu olhar já era forte o bastante para pedir respeito. Na posição de diretora eu consegui expor as minhas ideias para o grupo e, principalmente, escutar as ideias de todos, reunindo o melhor de cada um para fazer o filme funcionar em harmonia.

Somente na situação em que eu me vi obrigada a me comunicar que tudo mudou para mim. Desde então, eu não sou mais aquela menina tímida que tinha medo e vergonha de fazer o que queria. Contrariando o que dizem, não fui capaz de superar isso ao me tornar o centro das atenções de um público, mas sim atrás das câmeras, trabalhando de forma coletiva e sendo eu mesma. Quando eu percebi que existem pessoas que confiam em mim e que se importam com o que eu tenho a dizer, enfim me libertei do que me prendia.

No texto 2, a autora relata sobre suas aulas de teatro, mostrando para o leitor os problemas que a timidez lhe causou para começar a atuar. No primeiro parágrafo, quando fala de timidez, vemos a concretude para explicitar o que, para ela, significa ser tímida. Há nesse

parágrafo uma pequena confusão na escrita, pois ela usa um exemplo que não fica bem claro para o leitor: ela não tinha coragem de ir comprar coisas porque era tímida? Qual a relação? Essa pequena confusão, demonstra um pouco de falta de objetividade, pois ela parece se referir uma situação específica, mas, ao generalizar, não fornece as informações necessárias para que o leitor também a compreenda com clareza.

No terceiro parágrafo, ela supera a timidez nos palcos. Mas como a autora mesmo já havia dito no primeiro parágrafo, não foi o teatro que a ajudou a superar os problemas e o texto retoma isso novamente. Essa retomada, para em seguida avançar, mostra como o texto mantém uma unidade. Além disso, em relação com o título “Como superei a timidez”, o texto nos conduz a descobrir como, senão pelo teatro, a autora superou a timidez.

Nos parágrafos seguintes, compreendemos que, para a autora, perder a timidez não é ser capaz de atuar em público, mas confiar em si mesma quando não está atuando. Até chegar na resolução da história, seguimos os eventos cronológicos que a fizeram chegar a essa conclusão. O texto, do início ao fim, mantém a unidade temática, ao mesmo tempo que nos situa em cada evento relevante para compreender a superação da timidez. Todos os eventos são importantes para que ela possa afirmar o que afirma no final, pois essa é uma conclusão construída a partir dos eventos narrados. Apresenta, portanto, objetividade e concretude.

Das quatro qualidades discursivas, apenas a do questionamento não foi atendida. Isso porque o texto parte de algo que já está resolvido: a autora já superou a timidez. Isso não significa que para escrever sobre a timidez é necessário não a ter superado. O problema com o questionamento é que a autora encerra a discussão no momento em que supera a sua timidez, sem que tornasse isso algo relevante também para o leitor, como, por exemplo, porque superar a timidez pode ser uma coisa boa, ou até mesmo, porque ela passou a confiar em si mesma somente quando percebeu que outras pessoas confiavam nela. Em geral, o questionamento é a qualidade mais difícil de ser alcançada em um primeiro texto, então, é possível dizer que a forma que o texto utiliza as outras três qualidades compensam pela falta de questionamento.

Na reescrita, Giovana alterou algumas partes do texto. Em negrito, é possível ver os trechos alterados

TEXTO 2 - REESCRITA

Timidez vencida atrás das câmeras

*Existe aquela história de que criança perde a timidez quando começa a fazer teatro. Bem, por minha experiência, isso não funcionou exatamente. **Eu era uma criança tão tímida que várias vezes aconteceu de eu escutar o moço do algodão doce passando na rua com seu carrinho, pedir muito para meus pais me darem um, e quando botavam o dinheiro na minha mão, não conseguia ir comprá-lo.** Tinha uma vergonha imensa de falar com qualquer pessoa desconhecida. Aos seis anos, comecei a fazer aulas de teatro. Da minha parte, a vontade era porque minhas amigas também estavam fazendo, já meus pais achavam que seria uma forma de ajudar com essa timidez excessiva.*

*No início, as aulas aconteciam duas vezes por semana e eram uma espécie de atividade extracurricular da escola em que eu estudava. Gostava muito de poder passar mais tempo com as **minhas colegas — sim, eram todas meninas** — depois da “aula normal”, e, com essa idade, qualquer coisa era motivo de risada. Assim, fui começando a gostar cada vez mais de teatro. **Após muitos ensaios, apresentamos nossa primeira peça na escola para nossas turmas e, apesar do frio na barriga que todas estávamos sentindo, nos saímos muito bem. Com exceção de uma fala assoprada num momento de branco de uma de nós — confesso, eu que assoprei — conseguimos apresentar-nos conforme tínhamos ensaiado.** Achamos aquilo tão divertido que não quisemos nem tirar o figurino para voltar para aula. Porém, o próximo passo seria apresentar-nos para os familiares, em um teatro de verdade. Todas estávamos um pouco nervosas, mas, no dia da apresentação, ao dar uma espiada através das cortinas e perceber a quantidade de pessoas que havia ali, entrei em desespero e não consegui **entrar no palco**. Menti que estava com dor de estômago e **comecei a chorar desesperadamente. A dor não era real, mas as lágrimas eram.** No fim, a professora acabou se apresentando no meu lugar e **salvou o dia**.*

*Mesmo que as pessoas entendessem a situação, senti que fui uma decepção para o grupo e para mim mesma. Minhas colegas acharam que eu iria abandonar o teatro, afinal, se eu não tinha coragem nem para me apresentar, por que continuaria? Mas eu gostava muito daquilo e não desistiria tão facilmente. Aos poucos fui me acostumando a me apresentar na frente de plateias **maiores**. Primeiro para os pais e amigos, depois para outras escolas e enfim em festivais de teatro estudantil. Diferente do que se pode imaginar, minha timidez não melhorou com isso. No palco, **transformava-me** em outra pessoa, logo, não tinha motivo para ter vergonha, já que não era eu que estava ali, mas a personagem. Tudo seguiu dessa forma por algum tempo. As **aulas** de teatro na escola transformaram eu e minhas colegas em um grupo de verdade e fizemos várias peças ao longo dos anos. [...]*

As alterações feitas no texto contribuem, principalmente, para a concretude. Trazem detalhes mais enfáticos dos acontecimentos, como a descrição do vendedor de algodão doce no primeiro parágrafo. Na primeira versão, a autora se referiu ao algodão doce como “coisas idiotas”, falava da situação sem falar da situação. Na reescrita, ela especifica o exemplo que ela tinha em mente e se refere de fato ao acontecimento: ela tinha vergonha de ir falar com o vendedor para comprar seu algodão doce. Outros trechos em que a concretude é aprimorada são: a da primeira apresentação para os colegas e a do dia em que não conseguiu subir no palco.

Além disso, a autora mudou também algumas palavras, substituindo “plateias grandes” por “plateias maiores” e “aulinhas de teatro” por “aulas de teatro”. Essas mudanças mostram uma busca por um sentido mais preciso do texto e demonstram, por exemplo, uma mudança de perspectiva. Na segunda versão, as aulas de teatro na escola perdem a conotação pejorativa marcada pelo diminutivo, como se fossem, de certa forma, insignificantes, e passam a ter o estatuto de aula, apenas.

O texto 2, em relação ao texto 1, é um texto que não está preso à esfera da sala de aula. O texto 1 mostra a busca por cumprir a tarefa dada pela professora. Vemos, assim, que o primeiro texto instaura a intersubjetividade com as qualidades discursivas como se elas fossem o objetivo final do texto, tais quais os critérios dos editais de concurso. O texto 2 também almeja as qualidades discursivas, mas a intersubjetividade está instaurada com o leitor. Dessa forma, as qualidades discursivas são o meio para esse fim, e não o fim em si. Ao terminarmos de ler o texto 2, nós, como leitores, também conseguimos estabelecer um diálogo com o texto, ou seja, conhecemos quem é Giovana, pois ela mostrou e contou algo sobre ela para nós de forma que pudéssemos compreendê-la. Enquanto, ao terminarmos o texto 1, não sabemos nada sobre Mariana.

4.1.2 Proposta 2: Relato de um aspecto do cotidiano

A proposta de relato de um aspecto do cotidiano coloca diante do aprendiz novos desafios. Como na apresentação pessoal, um dos desafios é falar sobre o assunto sem cair em uma lista de abstrações. O segundo e novo desafio é fazer com que o assunto cotidiano seja interessante para o leitor. Para Guedes (2009, p. 115) “o mérito de um texto sobre o cotidiano está na seleção dos aspectos que são, ao mesmo tempo, mais característicos (mais repetidos) e mais interessantes (menos comuns)”. É uma tarefa que exige que o escritor observe o seu cotidiano e saiba selecionar sobre qual aspecto tratar para não cair em uma listagem de fatos. Outro desafio é se dispor a aprender com essa observação a fim de que a partir dela, o leitor também aprenda.

Analisarei aqui os três relatos do cotidiano que me foram entregues, dois dos quais possuem reescrita.

TEXTO 3 - Isaura

Ensaio sobre a monotonia

Gabriela costumava me contar que havia gnomos no Jardim Botânico. Àquela época, o câncer já lhe havia tomado a garganta, e um buraco fora feito em sua traqueia para que ela pudesse respirar; se quisesse falar, tapava o orifício com os dedos, e o resultado era uma voz fraca e rouca, mas audível. Era através dessa voz que, a cada visita que fazíamos – meus pais e eu – à sua pequena e escura sala ornamentada com todos os tipos e formatos de bruxinhas e corujas, ela confiava a mim tal segredo – como se eu e apenas eu fosse digna de ouvir tamanha revelação. E, assim, todo passeio em meio às clareiras e bosques acabavam por se tornar uma busca aos gnomos que minha tia-bisavó assegurava ter conhecido.

Gabriela morreu não muito depois, dois dias antes de seu aniversário de oitenta e três anos, e dela guardo apenas essa lembrança.

Passar em meio à natureza continua sendo uma das minhas atividades favoritas. Hoje, entretanto, não procuro mais por gnomos; procuro flores. Gosto de colher flores e folhas para guardá-las entre livros até secarem. Volta e meia, ao abrir um livro em busca de algum trecho ou informação, me deparo com alguns frutos há muito esquecidos de minhas caminhadas. Tenho feito isso quase que diariamente – creio ser uma das vantagens de passar o isolamento imposto por uma pandemia em uma cidade do interior que tem mais árvores do que habitantes.

As flores estão se acumulando em meu quarto na mesma proporção que as saudades. Ambas já me são tão cotidianas quanto o nascer e o pôr do sol. Rosas – saudades dos amigos. Dálias – sensação de segurança frente ao futuro – ou quase isso. Hortênsias, gérberas, flores do campo – saudades que eu já nem consigo mais denominar. Margaridas – Gabriela. Para as flores, já encontrei destino: estou enquadrando-as, uma a uma, para não mais as perder por entre frases avulsas de Tolstói. Para as saudades...

Há muito não vou no Jardim Botânico – há muito não vou a lugar algum. Mais uma saudade. Aqui, logo as flores começam a escassear. Logo abril baterá à porta, e com ele o outono. Gosto do outono – talvez seja minha estação preferida –, mas nele não há tantas flores quanto agora e, com o inverno à espreita, elas vão se tornando cada vez mais raras. Posso dizer o mesmo sobre as possibilidades de afazeres depois de dez meses isolada do convívio em sociedade.

Creio que de solidão Gabriela entendia. Depois que a tuberculose prematuramente levou seu noivo – segundo minha avó, o amor da vida dela –, ela pareceu ter desistido das relações humanas, ao menos as não familiares. Mas Gabriela fez muito de sua vida, de sua independência: formou-se na primeira turma de enfermagem da UFRGS; participou ativamente da implementação do que viria a se tornar o Sistema Único de Saúde em Porto Alegre; ajudou minha avó, militante comunista, a criar quatro filhos em meio ao pânico da ditadura militar. Mas, acima de tudo, o mais importante talvez seja o bom humor – geralmente irônico e por vezes um tanto quanto obscuro – que ela conseguiu manter durante toda a sua vida. Um humor que lhe possibilitou, inclusive, crer na existência de gnomos – pois acho, e isso é uma mera suposição minha, que ela genuinamente acreditava neles.

Hoje, colhi algumas flores. No inverno, acho que voltarei a procurar por gnomos.

O texto começa apresentando uma personagem, Gabriela, e segue por alguns parágrafos sem dar pistas sobre a relação entre gnomos e o cotidiano. Mais adiante, temos um indício de que o assunto relacionado ao cotidiano é o passeio e a coleta das flores e folhas. A relação é bastante sutil e, somente no final do terceiro parágrafo é que descobrimos que esses passeios são algo que a autora faz quase que diariamente, portanto, uma atividade cotidiana. Assim, o texto poderia ter uma unidade temática se a relação entre Gabriela e os passeios fosse mais evidente.

A mistura e sobreposição desses dois assuntos, Gabriela e os gnomos e os passeios diários, evidencia a falta de objetividade do texto. Ele acaba contando coisas que não precisariam ser contadas ou, então, a forma como as coisas estão contadas parecem um pouco distantes. Em minha análise, essa distância se dá pela falta de questionamento, em que o leitor pode se perguntar: por que, afinal, ela me conta essas histórias? O questionamento poderia ser construído se a autora contasse por que gosta de coletar flores e como isso se parece com procurar gnomos, o que essas atividades têm em comum. Ficam, a partir da leitura, muitas perguntas não respondidas.

Além desses, há outros assuntos no texto: a saudade, a solidão, a pandemia, estações do ano. Ao decorrer dos parágrafos, o leitor começa a se perguntar: afinal, do que trata esse texto? No quarto parágrafo, por exemplo, qual a relação entre as flores e as saudades? Novamente, a multiplicidade de assuntos não é só um problema de unidade temática, mas de objetividade, pois o texto parece ser um fluxo de consciência, em que a partir de Gabriela, a autora divaga por diversas memórias que só ela compreende. Assim, por mais que o texto tenha concretude em algumas partes, como, por exemplo, a descrição do quarto de Gabriela, essa concretude não está a serviço de um questionamento, então não funciona para dialogar com o leitor sobre alguma questão.

Por fim, no penúltimo parágrafo, temos mais informações sobre Gabriela, informações que se somam à já extensa lista de assuntos do texto. Na reescrita, no entanto, Isaura selecionou melhor o que era realmente importante para o texto.

TEXTO 3 – REESCRITA

Sobre flores e ausências

Gabriela costumava me contar que havia gnomos no Jardim Botânico. Àquela época, o câncer já lhe havia tomado a garganta, e um buraco fora feito em sua traqueia para que ela pudesse respirar; se quisesse falar, tapava o orifício com os dedos, e o resultado era uma voz fraca e rouca, mas audível. Era através dessa voz que, a cada visita que fazíamos – meus pais e eu – à sua pequena e escura sala ornamentada com todos os tipos e formatos de bruxinhas e corujas, ela confiava a mim tal segredo – como se eu, e apenas eu, fosse digna de ouvir tamanha revelação.

Lembro-me até hoje de que, por conta disso, todos os passeios em meio a clareiras e bosques acabavam por se tornar uma busca aos gnomos que minha tia-bisavó assegurava ter conhecido. Sentia-me a própria Alice a desvendar as maravilhas de uma realidade paralela. Certa ocasião, ao passar pelo resto de tronco do que outrora deve ter sido uma suntuosa árvore, fui tomada pela certeza incontestável de se tratar da residência de um dos amigos de Gabriela. Tamanha foi a decepção que me inundou ao perceber que não havia ninguém em casa, que eu havia chegado justamente quando os habitantes daquela residência estavam ausentes resolvendo assuntos de gnomos. Cheguei a tentar esperar alguns instantes, mas foi em vão: nenhum gnomo apareceu para mim naquele dia – tampouco nos seguintes.

O prazer semeado em mim por Gabriela persiste até hoje: passear em meio à natureza continua sendo uma das minhas atividades favoritas. Hoje, entretanto, não procuro mais por gnomos; procuro flores. Gosto de colher flores e folhas para guardá-las entre livros até secarem. Volta e meia, ao abrir um livro em busca de algum trecho ou informação, me deparo com alguns frutos há muito esquecidos de minhas caminhadas. Tenho feito isso quase que diariamente, na tentativa de preencher meus dias com um pouco de esperança diante de um futuro incerto e aplacar as saudades em relação a um passado que não voltará – creio ser uma das vantagens de passar o isolamento imposto por uma pandemia em uma cidade do interior que tem mais árvores do que habitantes.

As flores estão se acumulando em meu quarto na mesma proporção que as saudades. Ambas já me são tão cotidianas quanto o nascer e o pôr do sol. Rosas – saudades dos amigos. Dális – sensação de segurança – ou quase isso. Hortênsias, gérberas, flores do campo – saudades que eu já nem consigo mais denominar. Margaridas – Gabriela. Para as flores, já encontrei destino: estou enquadrando-as, uma a uma, para não mais as perder por entre frases avulsas de Tolstói. Para as saudades...

Logo, as flores começam a escassear. Logo, abril baterá à porta, e com ele o outono. Gosto do outono, mas nele não há tantas flores quanto agora e, com o inverno à espreita, elas vão se tornando cada vez mais raras. E, assim como Gabriela e a vida que eu levava antes de passar dez meses apartada do convívio em sociedade, as flores passarão a ser uma mera lembrança, outra saudade. E a perspectiva de residir na mais profunda solidão se aproxima um pouco a cada dia que passa.

Creio que de solidão Gabriela entendia, sobretudo depois que a tuberculose prematuramente levou seu noivo – segundo minha avó, o amor da vida dela. Mas solidão não é sinônimo de exílio, e acho que isso ela também compreendeu. Aos oitenta e dois anos, depois de tantos outonos, invernos, primaveras e verões, ela ainda preservava um bom humor e uma disposição que, dentre outras coisas, lhe permitiram crer na existência de gnomos – pois acho, e isso é uma mera suposição minha, que ela genuinamente acreditava neles.

Há muito não vou ao Jardim Botânico – há muito não vou a lugar algum. Mas hoje, dentro das minhas possibilidades, ainda consegui colher algumas flores. No inverno, talvez eu volte a procurar por gnomos.

A primeira mudança que chama atenção na reescrita é a paragrafação, que evidencia a relação forma e sentido na língua. Vejamos que a forma como o texto se estrutura influencia diretamente no sentido que ele produz. A autora reformula os antigos parágrafos, mas também cria novos. Por exemplo, o segundo parágrafo, inteiramente novo, cumpre o papel de relacionar Gabriela e os gnomos ao hábito de passear, algo que faltava na versão anterior. Através do relato, então, Isaura dá mais concretude ao seu texto.

Além disso, destaco trechos como “Lembro-me até hoje de que, por conta disso...” e “o prazer semeado em mim por Gabriela persiste até hoje”. Frases simples, mas que estabelecem uma relação de causalidade entre o gosto pelos passeios e a lembrança da tia-avó. Embora a inclusão dessas frases não seja uma grande mudança, elas são significativas o suficiente para alterar o sentido entre os parágrafos. Esse novo sentido, criado a partir das relações destas frases com o restante do texto, resolve o problema de unidade temática do texto.

Outra mudança que chama atenção foi a reescrita do penúltimo parágrafo. A autora retira do texto diversas informações irrelevantes para o assunto do texto, fazendo com que a nova descrição da tia-bisavó ficasse mais conectada ao restante do texto. Na primeira versão, a autora contava que a tia-avó era militante comunista e criou os filhos durante a ditadura militar, fato que até poderia ser interessante caso o assunto do texto fosse esse ou se ele servisse para o assunto desse texto, mas não serve. Ao retirar essas informações do texto e manter somente a que era mais importante, vemos, também, uma melhora em relação à objetividade.

Embora não seja possível dizer que a reescrita tenha alcançado as qualidades discursivas, houve, certamente, um avanço. O questionamento é a qualidade que mais falta, pois, assim como no texto 2, a questão está resolvida e finalizada e, sendo assim, não há mais nada a ser dito sobre o assunto.

TEXTO 4 - Mariana

Vice-versa (Vida e Arte, ou Arte e Vida)

Mesmo em casa, a turbulência se instaura. Seja interna, graças a minha agenda semanal dividida em horas e atividades cronometradas (só assim para dar conta de quinhentas páginas a serem lidas e mais duzentas a serem escritas, que tento fazer em míseros cinco dias para ter dois em que eu não tenha horário pra acordar e me permitir esquecer do mundo). Ou externa, pelo constante lembrete pelas mídias do motivo que não devo sair de casa.

Durante dois dias é que tenho momentos que posso realmente (me) esquecer. Principalmente quando começa o entardecer e a noite geralmente vai vindo acompanhada de um vazio trazido pelo escuro, porque nada nela é possível de se enxergar. Se nada nela posso enxergar, nada sinto e vejo e tudo posso esquecer.

Até que, o momento de apreciar o não sentir, esquecer e ser esquecida chega ao ápice. O play da noite é para “Kono Sekai no Katasumi ni” – “Neste Canto do Mundo”, sugerido por um amigo daquele canto do mundo. Num canto do mundo onde o ordinário e o pacato reinam em plena guerra.

Enquanto Suzu, a personagem principal, está curtindo suas peraltices de não ser uma aluna exemplar aos seus dez anos de idade, mas uma exímia artista que distrai sua maninha com seus desenhos e histórias. Ou que faz a atividade de artes no lugar de seu colega a pedido dele e, enquanto ela desenha, eles conversam. E Mizuhara conta que seu irmão morreu servindo a marinha durante a guerra. Nesse momento, eu lembro “quantas mortes por covid tiveram essa semana?”

Alguns anos se passam e Suzu cresce, ela precisa casar, já chegou a idade e um noivo a escolhe. A cerimônia é feita, ela se muda para a casa da família de seu mais recente esposo. Ela precisa se adaptar a uma nova rotina, uma que nunca escolheu, ajudando a sogra, que mal consegue se manter em pé, a manter a casa arrumada e a cozinhar. Precisa cumprir as convenções sociais que eram de responsabilidade da sogra, conquistar pessoas que não a conhecem para ter uma boa dinâmica social, ao mesmo tempo que lida com a solidão. Então, penso “há quantos meses não vejo minha mãe? Quando vou vê-la de novo? Vou? Seria muito absurdo ir de bicicleta até Goiás?”

Poucos meses adiante e Suzu recebe a notícia de que seu irmão foi recrutado pelo exército. Ela continua gerindo distraidamente suas tarefas diárias enquanto os dias passam e nunca recebe uma carta resposta do irmão: “Ah, deve ter esquecido! Ele nunca gostou de escrever.” Passadas umas semanas, recebe as cinzas do irmão, sem uma explicação, não sabe o que aconteceu. Aliás, nem sequer sabe se realmente eram as cinzas dele. Lembrei de dois queridíssimos amigos que não falava com eles há cerca de um ano.

Mando mensagem para aquele que ainda tenho o número. Não tenho mais o número do segundo, mas achei um email perdido, mandei email. Os dois estão bem, segundo eles. Algumas semanas se passam, vejo uma postagem no facebook com alguns dias de atrasado, o primeiro se foi. Até agora não sei o que aconteceu.

[...]

Eu só queria esquecer.²³

²³ Do texto 4, coloco apenas um trecho, que é suficiente para a análise das qualidades discursivas. O texto na íntegra estará disponível em anexo.

No texto 4, começamos a leitura imaginando uma coisa bem diferente da que encontramos no restante do texto. O primeiro parágrafo apresenta o que parece ser uma rotina de uma estudante, que divide seu tempo entre as tarefas da faculdade e o mundo “lá fora”. O parágrafo inicial já nos deixa com diversas perguntas: o que é essa turbulência que se instaura? Apesar do texto dar o indício de que a resposta seria a agenda semanal ou as notícias sobre a pandemia, o que o está escrito não é suficiente para entendermos por que isso seria uma turbulência. A agenda parece, na verdade, ser contra isso, pois ela possibilita a imposição da ordem e da rotina. Como isso seria turbulento?

Vale lembrar que um texto deixar perguntas em um primeiro parágrafo não é um problema, pois ele ainda pode respondê-las nos outros parágrafos, porém, o próximo parágrafo avança sem responder as perguntas. O texto nos coloca diante de uma angústia sentida pela autora, mas, em função da falta de concretude, essa angústia não pode ser compreendida pelo leitor. O que é tão ruim na rotina dela que a faz querer esquecer? O que nos é dito no parágrafo anterior é, somente, uma descrição genérica e vaga, afinal, todos enfrentamos as dificuldades da pandemia e todos temos tarefas diárias para dar conta. Assim, poderíamos facilmente imprimir naquelas palavras nossa própria angústia e as nossas dificuldades, mas o texto deveria ser sobre o cotidiano de quem escreve e mostrá-lo de forma que pudesse ser reconhecido como tal. Esses dois parágrafos nos revelam a falta de concretude e de objetividade. A autora não conseguiu enxergar-se como leitora, por isso, o texto está vinculado a uma realidade que só ela consegue compreender. Além disso, ao final dos dois primeiros parágrafos, ainda não foi possível identificar com clareza o assunto do texto.

No quarto parágrafo temos uma personagem sendo apresentada: Suzu. Quem é Suzu? Personagem principal do que? No parágrafo anterior, a autora fala no “*play* da noite”. É um livro? Um audiobook? Um podcast? Um vídeo? Uma canção? Não sabemos. Não saber o que parece ser um detalhe acaba se tornando um grande problema, pois Suzu e a “coisa” na qual a autora dá *play* são utilizadas por todo o texto como um paralelo entre a vida real da autora e a leitura. Os paralelos são uma boa ideia. Porém a forma como foram executados é confusa. Não tem nenhuma relação aparente no que a ficção conta e os pensamentos da autora. Além disso, os resumos da obra são confusos e não sabemos muito bem o motivo de isso nos estar sendo contado. Em outros momentos, a relação até está mais evidente, como nos sétimo e

oitavo parágrafos, mas ainda assim falta ao texto um questionamento que mostre ao leitor que o que é tratado no texto pode ser também uma questão relevante para ele.

Vemos, ao longo do texto, que o que está em jogo é o esquecimento e a incapacidade da autora de esquecer dos problemas do mundo, até mesmo porque a ficção a lembra da própria realidade. Mas, novamente, todo o texto está vinculado a uma realidade pessoal da autora, que não é compartilhada com o leitor. Assim, a angústia, os pensamentos, a própria ficção, acabam não estabelecendo um diálogo com o leitor. Terminamos o texto sem saber por que o lemos. Infelizmente, esse texto também não tem reescrita para compararmos, mas poderemos comparar a escrita dessa participante em seus próximos textos.

O próximo texto, último analisado desta seção, é o texto de Pauline.

TEXTO 5 – Pauline

Relato do Cotidiano

Desde que começou a quarentena, todos meus dias começam do mesmo jeito. Abro os olhos e me deparo com quatro paredes brancas que, às vezes, fazem eu me sentir sufocada, porém segura também. Eu nunca sei que vou acordar com ela ou se vou ter um dia tranquilo. É uma roleta russa da qual eu só sei o resultado uma vez que abro os olhos. Coloco ambos pés sobre meu tapete e pego minha caixa de remédios. 2 pilulas são o que eu preciso para poder funcionar durante o dia. Sem elas, meu cotidiano viraria um caos. São tantos anos fazendo o mesmo que às vezes até esqueço que preciso delas. Sem trocar meu pijama, vou até a cozinha e preparo um café. Algumas vezes eu ligo a televisão, outras eu apenas fico rolando a tela do meu celular, buscando passar meu tempo até a hora de estudar. É neste momento que eu sinto se ela estará me fazendo companhia durante o dia ou se não se apresentará. Ela, você deve estar se perguntando quem demônios é essa companhia. É uma pessoa? É um animal? É uma presença? Eu gosto de chamar ela de minha companheira, já que faz muitos anos que lido com ela. É melhor se familiarizar com as coisas que você sabe que nunca vão ir embora. Ela, ou como a maioria a conhece, a ansiedade, decide me fazer companhia hoje. Enquanto eu estudo ela me chama. Ela quer que eu lembre daquela vez quando eu tinha 12 anos e um menino jogou meu caderno pela janela do terceiro andar da escola. Eu nunca fui buscar o caderno de tão triste que fiquei. Balanço a cabeça e volto a prestar atenção na aula. Uma vez que minhas aulas do dia terminam, eu almoço alguma coisa e depois limpo a casa. Quando ela começa a me sufocar, eu choro; às vezes eu seguro um cigarro entre meus lábios, inalando a fumaça tóxica que me faz sentir tão bem após um episódio de crise. Se nada disso funciona, eu uso aquelas pilulas que o médico me pediu para usar em caso de emergência. Tomo uma, não sinto absolutamente nada. Tomo duas, até três, começo a me sentir tonta e sonolenta. Deito na cama e acordo tarde. Percebo que passei o dia todo em companhia da ansiedade. Ela me deixa exausta. Pergunto-me como será o dia de amanhã. Voltarei a estar em companhia dela ou vou poder ter um dia tranquilo? Fecho os olhos e começo tudo de novo.

Alguns aspectos do texto 5 chamam atenção rapidamente, como o fato do texto possuir apenas um parágrafo. Em relação à proposta, o texto é justamente aquilo que deveria ter sido evitado: um relato sequencial de fatos sobre o cotidiano da autora sem que eles sejam transformados em algo do interesse do leitor. Embora o texto tenha unidade temática, a luta

diária com a ansiedade, o texto não transforma o assunto em um questionamento que possa dialogar com o leitor.

Além disso, podemos dizer que o texto tem certa concretude, na medida em que tenta mostrar ao leitor o que a ansiedade provoca na autora, como, por exemplo, o caso do menino e os cigarros, e os remédios que toma em momentos de crise. No entanto, novamente, como o questionamento não está definido, essas descrições ficam vagas sem deixar claro porque estão ali.

Nos textos analisados até aqui, é possível perceber que o questionamento é essencial para que a unidade temática e a concretude funcionem. É o questionamento que determina o que é importante ser contado e como deve ser contado, embora, como Guedes (2009) havia dito, quando começamos a escrever, temos apenas uma nebulosa ideia geral, então não temos como prever ou anteceder o texto antes dele existir. Daí a importância da reescrita. Somente nela, a nebulosa ideia geral se torna discernível e organizável, possibilitando que rearranjemos o texto para produzir os sentidos desejados. Vejamos, então, como ficou a versão reescrita do texto 5.

TEXTO 5 - REESCRITA

Relato do Cotidiano

Desde que começou a quarentena, todos os meus dias começam do mesmo jeito. Abro os olhos e deparo-me com quatro paredes brancas que, às vezes, fazem eu me sentir sufocada, porém segura também. Eu nunca sei se vou acordar com ela ou se vou ter um dia tranquilo. É uma roleta russa da qual eu só sei o resultado uma vez que abro os olhos. Coloco ambos pés sobre meu tapete e pego minha caixa de remédios. Duas pílulas são o que eu preciso para poder funcionar durante o dia. Sem elas, meu cotidiano viraria um caos de barulho incessante na minha cabeça. São tantos anos fazendo o mesmo que às vezes até esqueço que preciso delas.

Sem trocar meu pijama, vou até a cozinha e preparo um café. Algumas vezes eu ligo a televisão, outras eu apenas fico rolando a tela do meu celular, buscando passar meu tempo até a hora de estudar. É neste momento que eu sinto se ela estará me fazendo companhia durante o dia ou se não se apresentará.

*Ela, você deve estar se perguntando quem demônios é essa companhia. É uma pessoa? É um animal? É uma presença? Eu gosto de chamar de minha companheira, já que faz muitos anos que lido com ela. É melhor se familiarizar com as coisas que você sabe que nunca vão ir embora. Ela, ou como a maioria a conhece, a ansiedade, decide me fazer companhia hoje. **Ela não me faz sentir mal no momento em que chega, porém eu sei que ela está ali esperando para jogar seu golpe baixo quando eu menos esperar.***

*Enquanto eu estudo, ela me chama. Ela quer que eu lembre daquela vez quando eu tinha 12 anos e um menino jogou meu caderno pela janela do terceiro andar da escola. Eu nunca fui buscar o caderno de tão triste que fiquei. Meu peito começa a apertar com a lembrança e minhas mãos pingam de suor. **Se já é difícil se concentrar nas aulas normalmente, imagina ter que lutar contra teus próprios pensamentos para poder continuar fazendo o que precisa ser feito. Balanço a cabeça e volto a prestar atenção na aula.***

*Uma vez que minhas aulas do dia terminam, eu almoço alguma coisa e depois limpo a casa. Quando ela começa a me sufocar, eu choro; às vezes eu seguro um cigarro entre meus lábios, inalando a fumaça tóxica que me faz sentir tão bem após um episódio de crise. Se nada disso funciona, eu uso aquelas pílulas que o médico me pediu para usar em caso de emergência. Tomo uma, não sinto absolutamente nada. Tomo duas, até três, começo a me sentir tonta e sonolenta. Deito na cama e acordo tarde. **Depois de um episódio de crise, eu costumo acordar desorientada, mas assim que lembro pelo que foi ocasionado, eu me sinto derrotada. Uma angústia por não ter feito nada e, ao mesmo tempo, um alívio por poder ter um minuto de paz comigo mesma. Quem diria que a mente, que nos permite fazer tantas coisas incríveis, também seria capaz de nos destruir?***

Percebo que passei o dia todo em companhia da ansiedade. Ela me deixa exausta. Pergunto-me como será o dia de amanhã. Voltarei a estar em companhia dela ou vou poder ter um dia tranquilo? Fecho os olhos e começo tudo de novo.

Na reescrita vemos um questionamento começando a se formar, embora ainda não esteja bem elaborado. O questionamento aparece em forma de pergunta no penúltimo parágrafo: “Quem diria que a mente, que nos permite fazer tantas coisas incríveis, também seria capaz de nos destruir?” A pergunta é uma aliada, mas também pode ser uma grande inimiga do questionamento. Ela é aliada pois mostra com clareza a discussão que se deseja fazer, mas, se o autor não está disposto a construir sua parte da resposta, ela engana o leitor.

No entanto, vemos que nessa segunda versão, com uma ideia um pouco mais clara de questionamento, a autora conseguiu reorganizar os parágrafos, além de fazer um esforço para mostrar como a ansiedade a afeta. Esse processo de reescrita nos mostra que um texto não fica pronto em duas versões, quem dirá em uma. É somente através da escrita e da reescrita que se constrói a textualidade e a discursividade, pois é nesse processo que o assunto é lapidado dando unidade temática ao texto, que o questionamento é elaborado e passa de algo incipiente a uma discussão, que a concretude passa a ter mais sentido em relação ao assunto e ao questionamento e que a objetividade se constrói na medida em que, para reescrever, o autor lê seu próprio texto.

Dos textos analisados até aqui, tanto da proposta 1 quanto da proposta 2, também nos possibilitam visualizar como, nas reescritas, as mudanças realizadas não foram substanciais. Quero dizer: as mudanças feitas na reescrita não resolvem de fato a falta das qualidades discursivas apontada na primeira versão. A maior mudança ocorreu no texto 3, no qual a autora rearranjou os parágrafos e trechos para que pudessem sanar a falta de objetividade e unidade temática da primeira versão. Apesar de haver melhora na reescrita, o fato de os textos ainda não apresentarem desenvoltura com as qualidades discursivas mostra, de certa forma, que nessas duas primeiras tarefas, os estudantes ainda não tiveram a compreensão total das qualidades discursivas.

4.1.3 Proposta 4: Relato de emoção forte

Nesta seção, analisarei a proposta de escrita de um relato de uma emoção forte. O relato de uma emoção forte é uma proposta cujo objetivo é explorar a narração pela escrita, isto é, contar uma história para alguém que está ausente e que, diferente de um amigo, não conhece quem conta a história. Assim, o desafio que essa proposta coloca diante do estudante é decidir *como* relatar uma emoção forte de maneira a dar-se a conhecer. Essa tarefa não é muito diferente da apresentação pessoal e do relato do cotidiano, uma vez que todas fazem parte do bloco narrativo.

TEXTO 6 – Mariana

Minha lagoinha azul

Desde muito nova sempre encarei filmes como mera ficção. A famosa cena do Rei Leão, quando Simba perde Mufasa e tantos atuais adultos me revelam ter sido a primeira cena de filme que as fez chorar em suas infâncias. Meu eu criança jamais choraria por um filme assim (inclusive, não chorou), sempre pensava “é um desenho pra crianças, claro que o final vai ser feliz, por que teria que me preocupar com uma tragédia no meio do filme?”

Naturalmente, o mesmo pensamento acontecia com filmes de romance mais clichês. Um gênero tão adorado por tantas menininhas no mundo que sonham em encontrar um amor durante um cruzeiro numa ilha paradisíaca, onde o pôr-do-sol vai se pintando de cor-de-rosa a partir da primeira troca de olhares, cabelos esvoaçantes pelo vento, violinos tocarão e os dois pombinhos apaixonados à primeira vista irão cantar dançando uma coreografia perfeita e envolvente, enquanto um coro de transeuntes entra no clima e os segue acompanhando seus passos. Depois dessa abertura a lá Broadway, seus dias se desenvolverão ao longo de divertidas e acolhedoras atrapaalhadas, e a vida vai fazer sentido por trás dos longos suspiros só de encarar a pessoa amada enquanto vocês tomam um milkshake numa lanchonete. Óbvio que isso jamais aconteceria na vida real!

Mas (óbvio que agora viria um “mas”) foi num verão dos meus onze anos que minhas convicções sofreram uma reviravolta e tanto. Não foi em clima de musical da Broadway, nem transeuntes engatando nosso ritmo, afinal, não tinha música e nem ouse imaginar em violinos. Mas foi ao som desarmônico de muitos splishes-splashes numa brincadeira de pokémons aquáticos, numa prainha nada paradisíaca (também não teve pôr-do-sol).

Simplemente recebi um convite: “Oi, eu sou o Rafael. Qual é teu nome?” – e apresentou as outras crianças que nem lembro de seus rostos ou nomes – “Aquele ali é teu irmão? Querem brincar com a gente?”. Ali já descobri que ele morava em Camaquã, aquela casa amarela na frente da lagoa era a casa de veraneio dele, tinha mania de roer as unhas, amava pokémon, tinha tirado o apêndice e era um ano mais novo do que eu.

Longo quando me virei para respondê-lo e bati os olhos nele, senti um frio subindo desde o estômago e entrei num leve estado catatônico, ele também deu uma congeladinha. Acho que foi ali o meu primeiro amor à primeira vista e já correspondido.

A cada splish-splash e risadas, o céu ia invadindo a lagoa, preenchendo cada metro cúbico dela de azul – o amor à primeira vista não era cor-de-rosa, era azul, azul celeste. Parecia que que o céu é o limite, eu não conseguia mensurar a minha o quão boba tinha ficado por ele.

Todos os dias nos encontrávamos no mesmo lugar, com o mesmo grupo de crianças. De vez em quando uma nova era integrada. E cada um desses dias, até chegar o momento de reencontrar o Rafa, meu estômago congelava de tanta ansiedade. Cheguei a ponto de pedir para ir mais cedo para a beira da praia dizendo que o Rafa já estava lá me esperando, quando, na verdade, eu que ia buscar ele. Só queria ficar a sós com ele, mesmo que por cinco minutos.

Ele já estava me esperando, sentado na rede na área. Era só me ver na outra esquina que já ia correndo pra dentro de casa e em meio segundo saía correndo, pulava o muro e íamos direto pra lagoa, e na minha cabeça ecoava um mantra “ele gosta de mim, ele gosta de mim, ele gosta de mim”.

A minha teoria se confirmava cada vez mais. Durante as brincadeiras de esconde-esconde, ele dava uma puxadinha de cantinho na minha mão para nos escondermos juntos. Claro que eu ia, quase que abanando o rabinho. Era a nossa a oportunidade de fugir uma espécie de mundinho nosso. Ficar escondidinhos, quietinhos, imersos num silêncio para não sermos encontrados. Ali parados, eu podia ouvir a respiração dele e aquilo me tranquilizava. Muito desejei que o relógio parasse e ninguém nos encontrasse.

Lembro também de quando fomos jogar taco e, para formar duplas, tiramos igualzinho. Ele ficou fingindo roer as unhas com dois dedos e me encarando, tentando nada discretamente combinar comigo uma forma de formarmos um time sem depender da sorte.

Evidentemente um outro menino percebeu o que o Rafa estava tentando fazer e logo barrou ele, me senti obrigada a não fazer um time com ele e colocar um número diferente dedos. Disfarcei o máximo que consegui, mas a frustração fez meu sangue ferver e fiz questão de descontar tudo o que pude quando mirava meus arremessos nesse menino.

Outro indicativo que me fazia pensar que minha teoria estava certa, foi na vez que o grupo inteiro combinou de tomar sorvete no centrinho da cidade. Havia três possíveis caminhos para chegar até a minha pousada, e, nos mesmos três caminhos, haviam as casas das outras crianças. Mas o Rafa chegou sozinho lá na pousada. Comentou que estava cansado de caminhar. Perguntei a ele onde estavam os outros, ele me disse que tinha feito um caminho diferente.

Só de imaginar que ele tivesse feito toda uma volta maior; só pra me buscar primeiro, fez meu coração pular de alegria e quase saltar pela boca, e eu quis tocar na mão dele, mas fiquei catatonicazinha de novo. E isso era sufocante, querer simplesmente dar as mãos, mas ter que engolir seco e não conseguir, aguentando no tranco a ansiedade. Era uma vergonha e trava irracionais, não fazia sentido me sentir assim já que parecia que ambos estávamos de acordo com aquele pseudo-namorinho (mesmo sem ter trocado uma palavra sequer sobre).

Sempre amei muito a chuva, me traz tranquilidade, mas uns dias de chuva interromperam nossos amistosos e rotineiros encontros a ponto dela me causar desgosto. Foram dois dias bem entediante, até que o Rafa ligou pro celular da minha mãe pra perguntar se eu poderia ir pra lá passar a tarde. Imagino que minha mãe percebia o que estava acontecendo entre nós e, simplesmente, me deixou ir. Na verdade, eu nem precisei pedir, ela só me avisou que ele estava me convidando pra ir lá.

Prontamente peguei o guarda-chuva e me mandei pra lá. A terra molhada deixava minhas passadas tão pesadas, até tive medo de encontrar uma areia movediça no caminho que me sugasse pro chão e me impedisse de chegar na casa dele. Ai, sim, meu dia estaria arruinado (felizmente areia movediça não existe por aqui, eu acho).

Foi um típico dia de chuva na praia jogando cartas até enjoar. Finalmente pude ficar sossegada com ele, sem gente correndo na volta, sem precisar ficar fazendo malabarismos para ficarmos por perto um do outro. Fiz as pazes com a chuva. Acho que foi a primeira vez que conseguimos conversar sem ter um cronômetro nos apertando. Ele ficou me mostrando suas cartinhas de pokémon e explicando cada um deles, eu mais ouvia, já que eu preferia digimon e não entendia nada de pokémon.

A chuva ia apertando e, assim, abafando nossas vozes. Foi a desculpa perfeita para nos esgueirarmos para perto um do outro, até o ponto em que nossos ombros se tocavam e, por muito pouco, quase apoiando nossas cabeças uma na outra – fingindo que aquele toque era intencional. Eu quase derreti naquela hora. Foi um choque ter que acordar pra realidade quando vieram me buscar no fim do dia.

Só no fim da nossa estadia lá que o filho do meu padrasto notou o nosso pseudo-namorinho e começou a implicar. Começou a debochar que o Rafa estava sempre na minha volta (como se eu não estivesse ciente ou não concordasse com isso), tratava como se fosse um crime ele demonstrar querer ficar perto de mim, como se fizesse isso para se aproveitar de mim. Chegou a dizer que viu o Rafa tentando roubar um beijo meu, coisa que eu nunca notei, provavelmente era mentira.

Só de saber isso entrei em desespero. Fiquei constrangida ao lembrar das tantas vezes que minha vó me alertara sobre como “meninos só querem te usar e te largar, então não

deixa eles mexerem em ti”. O Rafa queria me beijar? Isso significava que ele queria de usar? Ele era como os meninos que minha vó descrevia? Isso não podia ser verdade! O mesmo Rafa que era tão cuidadoso, gentil e carinhoso comigo tinha essas mesmas vontades que os outros meninos? Meu Rafa não podia ser esse tipo de menino!

Fiquei tão atordoada, desconsertada e com tanta vergonha que me fechei numa concha. Me senti culpada por ter dado abertura para um desses meninos que poderiam me usar. Comecei a culpar injustamente o Rafa por ser como a minha vó disse que meninos eram. Ombros se tocando não eram o suficiente pra ele? Precisava de mais do que isso?

Conclui que devia me afastar do Rafa, continuei encontrando ele nos lugares de sempre, mas procurava ficar longe dele, não tentava ficar perto como antes, era muita vergonha e culpa acumuladas. (In)Felizmente, estávamos a poucos dias de irmos embora, isso me deixava mais tranquila, eu ia perder o contato com Rafa, não ia mais precisar ver ele e o meu medo ia embora.

O texto de Mariana inicia com algumas pistas sobre quem é essa narradora: é alguém que não se emociona em filmes, talvez seja alguém que não acredita em romance. Pelo menos, é isso que os dois parágrafos iniciais apresentam. Além disso, ela parece se separar dos grupos dos quais faz parte: considera-se madura por saber que em filmes infantis tudo acaba bem e não se considera uma “menininha”, como as outras meninas de sua idade, que esperam por romances hollywoodianos. Essas informações podem ser relevantes para, junto com ela, analisarmos os fatos que serão relatados.

Em geral, o texto mantém uma unidade temática, sabemos que o assunto dela é um só: a paixão de verão. Mas, por vezes, ficamos procurando nessa história onde está a emoção forte. Em cada uma das brincadeiras, em cada uma das escapadas, onde está a emoção? E qual, exatamente, era essa emoção? Parece que o texto não entrega aquilo que queria entregar. Somado a isso, lemos a história em busca de descobrir algo novo, algo que o texto pode nos dizer além do que já sabemos sobre amores de verão. Todavia, o texto acaba e nada é discutido.

O questionamento, porém, está latente. Na verdade, há vários questionamentos potenciais: a relação entre a paixão juvenil e os romances de filme; a influência da visão dos adultos sobre a expectativa de paixão da narradora; os papéis dos meninos e das meninas num relacionamento juvenil. Essas possibilidades de questionamentos indicam, sim, uma falta de direcionamento na escrita e na leitura. Afinal, o que ela queria discutir com o leitor ao contar a história? Ela não faz uma reflexão sobre os eventos narrados, não questiona, nem discute as posições assumidas pelas outras personagens ou por ela mesma ao longo da história. Por exemplo, a expectativa de romance que ela cria no leitor é de que ela também tinha interesse em beijar o menino, mas de repente ela compra os deboches da família como se isso fosse uma vilania do menino. Isso gera confusão no leitor porque não está claro se ela também

esperava algo a mais, como um primeiro beijo, ou se as brincadeiras eram o suficiente para sua ideia de romance.

Essa falta de explicações aponta para problemas de objetividade e de concretude no texto. Temos diversos elementos sobre a história, então podemos dizer que há concretude. Mas para que servem esses elementos? Eles devem servir para que o leitor possa avaliar a história que lhe está sendo contada, e não é com essa função que as descrições e narrações estão sendo utilizadas. Por quê? Novamente, porque o questionamento não está claro. Ao final do texto, percebemos que a forma como a narradora se apresenta (uma menina que não acredita em finais felizes nem em romances) não foi o suficiente para entendermos o que ela pensa dessa história toda. Ela não retoma essas posições, nem sequer para dizer: vejam, realmente, não há finais felizes. Outro problema de objetividade é: por que ela contou aquilo ao leitor se não teria importância mais tarde?

No entanto, é preciso ressaltar a diferença entre esse e os outros textos de Mariana analisados anteriormente. Mariana desenvolve o texto 6 de forma que o leitor consegue ao menos entender seu assunto, consegue discernir as ideias da autora e a história que está sendo contada. No texto 5, o relato do cotidiano, do início ao fim, o leitor fica perdido, sem entender não só a discussão do texto, mas todo ele. De um texto para o outro, houve uma melhora evidente. Além disso, esse texto parece ter um envolvimento maior da autora com a história contada, tem uma bronca²⁴ que na reescrita pode ser polida para se tornar um questionamento.

TEXTO 6 – Reescrita

Minha lagoinha azul

– Oi! Eu sou o Rafael. Qual é teu nome? – tomei um susto com esse chamamento, nem tive tempo de responder e já fui meio que bombardeada com mais perguntas: – Aquele ali é teu irmão? Querem brincar com a gente? – me virei pronta para dar as respostas, mas no que bati o olho nele senti um frio subindo desde meu estômago e entrei num leve estado catatônico e, assim como eu, pareceu que ele também deu uma congeladinha.

Nunca imaginei que nas minhas férias do meu décimo primeiro verão experienciaria um amor à primeira vista assim, algo que sempre julguei não existir, era coisa de filme. E não lembrava em nada as tipicamente clichês comédias românticas. Não foi num pôr-do-sol de uma praia paradisíaca, mas no meio da tarde numa prainha de lagoa no sul do estado (Arambaré, a cidade).

Nesse primeiro dia, gastamos todo nosso tempo brincando de pokémons aquáticos na lagoa, e aqueles sons de slipshes-splashes da água eram com se substituíssem os violinos que seriam tocados nos tais filmes românticos que enfatizavam o momento de uma paixão

²⁴ Entre nós, do grupo de pesquisa da professora Magali, chamamos de *bronca* quando o autor mostra que tem algo a dizer com aquele texto, um envolvimento pessoal que o motiva a escrever, mas que ainda não é, de fato, um questionamento, pois o texto não compartilha essa bronca com o leitor. Dito de outro modo: a bronca é do nível pessoal, enquanto o questionamento deve ser, necessariamente, algo compartilhado.

correspondida. Enquanto as risadas das crianças que brincavam conosco tomavam o lugar do coro de transeuntes que seguiriam o casal em sua coreografia num musical. Enfim, era uma baderna e foi tudo tão distante da sensação de sonho prometida nos filmes – apesar de me sentir sonhando.

Mas a realidade sempre deu um jeito de me dar uma puxadinha para seu lado. Não só pela percepção e comparação do que era real e o que era fantasioso, mas também pela lembrança martelante na minha cabeça dos dizeres da minha vó sobre “não confiar em meninos porque eles só vão querer te usar e largar” – aparentemente essa regra era válida até mesmo para meninos de dez anos. Acho que, em parte, isso matou logo muito cedo em mim a ideia de qualquer possibilidade de envolvimento romântico com meninos, já que, pelas descrições dela, eram seres tão frios assim, portanto, nunca compartilhariam dos mesmos ingênuos e inocentes sentimentos amorosos que uma menina.

De qualquer forma, não parecia que o Rafa se encaixava nessa caixinha perversa. Ele não era intimidante, nem abrupto, mas era de uma sutileza sem tamanho os pequenos malabarismos que ele dava para ficar por perto de mim. Nas brincadeiras de esconde-esconde, ele ia de cantinho dar uma puxada na minha mão para nos escondermos juntos – e óbvio que eu ia bem faceira quase que abanando um rabinho.

Eram sensações e pensamentos bem confusos. De um lado, eu tinha uma série de alertas sobre os perigos eminentes do maquiavélico comportamento masculino que me faziam ficar desconfiada de qualquer rapaz que tentasse se aproximar de mim, e, de outro, eu tinha um menino que para decidir as duplas de taco num igualzinho fingia roer dois dedos enquanto me encarava, na tentativa de “discretamente” combinarmos os dedos para formarmos um time (uma genialidade maquiavélica primorosa, não?!).

No fim, essas informações e sentimentos entraram em choque na minha cabeça. O Rafa não correspondia a nada do que havia sido me ensinado antes, daí me surgiu a hipótese de que talvez aquela regra não se aplicasse a ele (talvez minha vó estivesse errada). Talvez também não se aplicasse a outros meninos, talvez houvessem outras exceções como ele! Mais um ponto que se diferenciava das comédias românticas: paixõezinhas não são a resolução de tudo, pelo contrário, vêm carregadas de novas dúvidas e enfrentamentos.

Lembro da tarde chuvosa que passei na casa dele. Silenciosamente escorregamos, nos esgueirando, para cada vez mais pertinho um do outro, até os ombros se tocarem e quase repousarmos nossas cabeças um no outro, usando o barulho da chuva como desculpa para ficarmos mais próximos e nos ouvirmos melhor. Essa delicadeza do Rafa só me deixava mais inclinada a ficar do lado dele, revendo as convicções embutidas em mim. Ele não era brusco, não se impunha, não me intimidava, pelo contrário, era tão suave e doce que só de ficar perto dele eu quase derretia. Tudo o que minha vó havia me dito sobre meninos não fazia sentido perto dele.

Bom, verões sempre têm um fim e o meu com o Rafa estava acabando, logo teria que voltar para casa. Foi bem nessa finaleira de estadia que o filho do meu padrasto notou o nosso namorinho, e começou a pegar no meu pé. Crianças podem ser bobas e implicar e constranger as outras de formas desnecessárias por coisas que não deviam ter vistas como ruins. Ele debochava do Rafa, por ele procurar se manter perto de mim na maior parte do tempo (como se eu fosse contra ou não tivesse consciência disso). Toda essa provocação dele fez com que me sentisse culpada e envergonhada, quase que como uma criminosa.

A gota d'água foi quando ele disse que viu o Rafa tentando roubar um beijo meu. Nunca notei qualquer movimento assim do Rafa – provavelmente era mentira. Mesmo sem provas, só de imaginar que o Rafa pudesse ter demonstrado qualquer atitude que sugerisse isso, aliás, que ele pudesse ter esse tipo de interesse e desejo, só de imaginar que ele poderia ter qualquer tipo de comportamento que me lembrasse os meninos que minha vó descrevia, aquilo me desmoronou, e me fechei numa concha.

Fiquei tão apavorada que acabei me distanciando dele, não me esforçava como antes para ficar por perto, na verdade, me esforçava para ficar longe dele. Toda a reflexão e renovação que conquistei da minha visão de meninos foi por água abaixo. Pelo menos, dentro de poucos dias, eu ia voltar para casa e toda essa tensão e desconforto iam ficar lá na lagoa.

Na reescrita, podemos notar principalmente uma delimitação do assunto: a influência do que pensavam os adultos, em especial a sua vó, sobre meninos. O texto mostra, então, a

narradora tentando conciliar a voz da avó e a realidade que é experienciada por ela. Como no texto anterior, terminamos a leitura sem que a bronca tenha se transformado em um questionamento, mas ela já está mais direcionada.

Com esse direcionamento, o texto adquire mais objetividade, pois há uma seleção de relatos feitos para mostrar os embates entre a afirmação “meninos não prestam” e a doçura e a inocência que Rafael demonstrava. Nessa versão, alguns dos relatos feitos na versão anterior são substituídos por trechos como: “Ele não era intimidante, nem abrupto, mas era de uma sutileza sem tamanho os pequenos malabarismos que ele dava para ficar por perto de mim” e “Ele não era brusco, não se impunha, não me intimidava, pelo contrário, era tão suave e doce que só de ficar perto dele eu quase derretia”, os quais geralmente introduzem ou seguem uma descrição de algum comportamento de Rafael. Essa escolha de palavras reforça a tentativa da narradora de negar que Rafael poderia se encaixar nos estereótipos criados pela avó.

Mesmo com todos os indícios de que Rafael não estava querendo usá-la, a narradora se afasta e rompe o romance com o menino. Novamente, como na versão anterior, o texto se encerra resolvido: ela vai para casa e tudo acaba. Se esse era um relato de emoção forte, onde está a emoção forte? Na paixão? No coração partido? Como isso poderia ser transformado em um questionamento?

Tenho insistido, nas diversas análises realizadas até aqui, na falta de questionamento dos textos. No texto 6, por exemplo, é possível dizer que, em termos de unidade temática, objetividade e concretude, o texto melhorou significativamente. O questionamento, porém, continua ausente. Minha hipótese para essa ausência constante é a falta da leitura pública dos textos. A discussão sobre o texto no momento da leitura é uma etapa que contribui muito para compreender o questionamento, pois o texto é, de fato, discutido. Assim, conforme o andamento da disciplina, o estudante passa a compreender melhor essa qualidade discursiva. Nesse sentido, é importante ressaltar que a intersubjetividade da escrita se dá em ausência e que a leitura pública, como afirmam Endruweit e Nunes (2013), se configuraria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência constitutiva na escrita. Portanto, a leitura pública é o que possibilita a compreensão, por parte dos estudantes, de que o leitor do seu texto realmente existe, porque, mesmo que autor e leitor não compartilhem do tempo e do espaço da enunciação escrita, compartilham os da leitura. Na prática, isso ocorre quando os colegas oferecem sugestões e fazem intervenções durante a leitura, mostrando que há, por parte dos leitores, uma interlocução sendo estabelecida com o

texto e, para além disso, há a re-constituição das referências do enunciado lido. Através dessa leitura, é dada voz ao enunciado escrito, são recebidas respostas a ele, e, assim, são criados e recriados os sentidos do texto. Esse aspecto será retomado na análise das entrevistas, em que os participantes comentam sobre a leitura dos textos na aula *online*.

Em geral, dos textos escritos por Mariana, o relato de uma emoção forte é o que mais atinge as qualidades discursivas. Esse é, também, o último texto escrito por Mariana que compõe o *corpus* de análise. Em especial, a reescrita mostra o esforço em usá-las como um meio para aprimorar o texto para que faça sentido para o leitor. Diferentemente do texto 1, por exemplo, o texto 6 não se prende ao fato de que o texto é uma tarefa da faculdade, e, por isso, demonstra mais consciência de seus leitores (leitores outros, não a professora). Isso se mostra também no fato de que a reescrita passou a ter mais objetividade e mais concretude do que a versão anterior. Vemos, portanto, que à medida que a disciplina andou, a participante se apropriou mais das qualidades discursivas e passou a fazer uso delas para escrever um texto que estabelece diálogo e não um que tem fim em si.

O próximo texto, último desta parte das análises, é a primeira e única versão do relato de uma emoção forte de Thomas. Como ressaltado anteriormente, o grande problema do texto 6 era o questionamento: afinal, com que propósito a autora contava aquela história? No texto 7, veremos um exemplo de texto que conta com um questionamento e isso nos possibilitará ver o efeito dessa qualidade na organização textual.

TEXTO 7 – Thomas

O amor e suas cores

Era bom estar ao ar livre naquela noite, sobretudo com Sofia ao meu lado. Enquanto a banda tocava um repertório de sambas sem fim, nós dançávamos como nenhum outro casal sobre o deque do barco em que a festa ocorria. E, deslizando suavemente por entre as mesas, eu podia ver como atraíamos a atenção das pessoas ao nosso redor: a química que havia entre nós saltava aos olhos e nosso segundo encontro andava às mil maravilhas.

*Fazia calor, e nossa sede era tanta que esvaziávamos os copos rapidamente. Então, eu descia até o bar para pegar mais alguns drinques. **Numa dessas oportunidades, quando voltava para o convés, não pude deixar de notar que a garota da mesa ao lado da nossa tinha sua boca quase dentro da orelha de meu par na tentativa de sobrepor o som de sua voz às batidas da percussão.** A garota sorria para Sofia da mesma forma presunçosa que a gente sorri para uma criança quando a parabenizamos por algo que ela, em sua compreensão infantil, pensa ser enorme. Parecia muito contente, a garota. Infelizmente, eu não podia dizer o mesmo a respeito de Sofia cuja expressão severa, os lábios apertados que não deixavam aparecer sequer um resquício da simpatia que eu tanto apreciava, não deixava dúvida quanto ao seu incômodo. **Encarava a garota sem dizer palavra, balançando a cabeça afirmativamente, como se já tivesse entendido tudo o que ela tinha para dizer, como se tivesse pressa em pôr fim à conversa.***

“Ela falou que tirou uma foto nossa”, Sofia me disse quando questionei o que havia ocorrido. Aparentemente, nós formávamos um belo par e aquela mulher não havia sido

*capaz de resistir à tentação de não só registrar um souvenir, como também de, em minha ausência, se aproximar de Sofia para comunicá-la a respeito de suas impressões. **Fiquei sem reação, sem saber o que fazer ou dizer, pois não é todo o dia que um estranho nos acha tão bonitos a ponto de, sem qualquer embaraço, tirar uma foto nossa e ainda confessar o crime.** Mas que me importava a opinião de uma desconhecida? Que mal uma fotografia poderia fazer? Estava resolvido a dar de ombros para o caso, quando Sofia confessou que, embora fosse a primeira vez que escutasse algo desse tipo, ela sabia exatamente o que a fala daquela garota significava. E mesmo que eu ainda não conseguisse perceber nada de especial no que havia acontecido, afora a estranheza do comportamento da garota, respondi que também havia sido a minha primeira vez a receber semelhante elogio.*

*Então, Sofia me disse que tudo decorria do fato de ela ser uma mulher negra e eu, um homem branco. Se de início a ideia me pareceu descabida, no momento em que a Ponte do Guaíba despontou no horizonte e todos correram para a borda do convés para melhor admirar a paisagem, o absurdo da situação ficou evidente para mim. **Olhando com mais atenção ao meu redor, me dei conta de que Sofia era uma das poucas pessoas negras naquele barco (e uma das duas únicas mulheres negras que eu podia identificar no meio de dúzias de mulheres brancas).** Ali, não havia outros casais como o nosso. Depois, reparei em nós. Já tínhamos mais de trinta anos, já não eramos tão jovens, já havíamos tido outros parceiros: todas brancas, no meu caso; todos negros, no dela. E, como que por acaso, aquela havia sido a primeira vez que alguém fez questão de afirmar que fazíamos parte de um “casal bonito”.*

***Embora a garota parecesse bem-intencionada, o seu elogio realçou uma diferença que (ela talvez fosse a primeira a defender) deveria ser irrelevante. No final das contas, eu começava finalmente perceber, não era.** Certamente não para alguém como ela que parecia bastante satisfeita com suas ações, a ponto de tirar fotos de outras pessoas da mesma forma que o faria caso visitasse um zoológico e ainda elogiar Sofia como quem joga um biscoito ao animal enjaulado. Seríamos assim tão desabitutados a ver pessoas negras em determinados espaços que, em pleno 2019, sequer sabemos como reagir quando nos deparamos com elas?, a pergunta martelava pela primeira vez em minha cabeça. **Apenas um de nossos corpos estava deslocado, fora de seu lugar, e, por isso mesmo, chamava atenção de quem estava na festa. E não era o meu corpo branco.** Tampouco era a nossa química que despertava o interesse alheio. Talvez aquela garota não tivesse noção, mas seu comentário, ao invés de enaltecer, apenas destacou o lugar previsto para Sofia como alguém que não deveria ser amada, pelo menos não naquele barco, não por mim.*

Até então, eu fazia apenas o que homens brancos costumam fazer sem ser incomodados: o que quer que seja que lhes dê na cabeça.** Por nunca ter estado em situação semelhante, não consegui achar palavras para abordar a questão, tampouco soube como reagir e me calei, **agarrado aos dois copos como um perfeito banana.** Sofia, por sua vez, não estando disposta a deixar que outros arruinassem a sua noite, **pegou um dos coquetéis da minha mão e propôs que bebêssemos ao belo casal que formávamos. Apesar da ironia, foi um brinde amargo.

O título do texto de Thomas, "O amor e suas cores", nos leva a pensar em algo romântico e, talvez, até ingênuo sobre o amor. Esperamos encontrar ali, certamente, um romance. Os primeiros parágrafos entregam esse ar romântico: um casal dança e atrai a atenção de todos na festa. Nós, leitores, somos colocados na mesma posição de espectadores daquela cena que provoca uma indagação: o que tinha de especial o casal que atraía tantos olhares? Esse texto, diferentemente dos outros, nos convida a seguir lendo para descobrir sobre essa particularidade apresentada.

Ao seguir o texto, o narrador nos conduz para algo que nos deixa ainda mais intrigados: há alguém falando com Sofia. É importante destacar que o segundo parágrafo tem

muita concretude: a forma como a moça fala algo para Sofia e o olhar que ela tem no rosto, assim como a expressão de Sofia diante da situação são bem descritos. Não sabemos o que foi dito, pois estamos enxergando a cena do ponto de vista do narrador, mas certamente sabemos que Sofia não gostou do que ouviu. No entanto, não ficamos sem resposta. Já no parágrafo seguinte, o narrador conta o que precisamos saber sobre o caso.

Ao sermos conduzidos ao terceiro parágrafo, já é possível notar que o texto possui unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. É no quarto parágrafo que o texto começa a discutir a questão: a estranheza causada por um casal inter-racial. O “cores” no título, então, fica evidente: é à cor da pele que ele se refere. Mesmo que a questão seja elaborada apenas no quarto parágrafo, já estamos presos ao texto porque, parágrafo a parágrafo, linha a linha, conhecemos a história. Também, a essa altura, sabemos que Sofia e o narrador possuem perspectivas diferentes. Thomas não vê problemas, mas Sofia, sim. Quando o narrador percebe o problema na fala da garota para Sofia, novamente nosso olhar é conduzido para a festa e todas as pessoas ao redor. Sempre que necessário, o narrador nos empresta seus olhos para enxergarmos a cena. Assim, vemos no texto não só a concretude, mas o que isso demonstra também: a objetividade. Conseguimos, dessa forma, participar da discussão que o texto se propõe a fazer.

Por fim, vemos também que o texto não encerra a questão. O texto termina como terminou o momento narrado: um brinde irônico. A única coisa que não fica clara no texto é a emoção forte. Qual é a emoção forte narrada? Se fosse para encaixar o texto de Thomas em uma das propostas de Guedes, seria relato de uma situação que provocou aprendizado e que, por consequência, o fez pensar e agir no mundo de outras formas.

4.1.4 Notas sobre os textos analisados

Ao longo do trabalho desenvolvido até aqui, começando no primeiro capítulo e culminando nas análises dos textos escritos pelos alunos para a disciplina de LPTLP I, me propus a pensar uma outra forma de escrita, uma que produz sentidos para a experiência e que, justamente por isso, desacomoda, sai dos lugares comuns. Para isso, disse Larrosa (2019a), é preciso abandonar as seguranças de qualquer posição enunciativa e ter coragem de mergulhar no desconhecido.

Cláudia Riolfi, no texto “Lições de coragem: o inferno da escrita”, fala sobre esse outro elemento que quem escreve precisa ter: coragem.

[E]screver pode ser a oportunidade para se transformar só e somente só se aquele que escreve está disposto a pagar o preço de se perder para, só depois, se reencontrar em seu próprio texto. Inclusive, não é garantido que ele se encontre a cada peça produzida. Pode permanecer, por um longo tempo, no limbo de não estar em lugar nenhum. (RIOLFI, 2011, p. 23).

A escrita pode revelar muito sobre nós mesmos, mas antes é preciso ter disposição para a descoberta. Nos textos analisados acima, o questionamento era a qualidade discursiva que mais faltava aos textos. A meu ver, a ausência dessa qualidade – e até mesmo a dificuldade que é atingi-la – está relacionada a essa disposição de, como diz Riolfi (2011) “pagar o preço da perda”. Os textos que não possuem questionamento não abrem mão das certezas, não ressignificam o acontecimento narrado para quem escreve e para quem lê. Me arriscaria a dizer que um texto sem questionamento evidencia um sujeito *eu* que não compreendeu a condição intersubjetiva da língua e, portanto, não se apropriou de fato de sua posição enunciativa. O questionamento une os laços entre todas as qualidades discursivas e entre o autor, o texto e o leitor: para que servem unidade temática e concretude se o texto nada tem a dizer? A objetividade, por sua vez, que exige que aquele que escreve coloque-se como leitor de si e assuma em seu próprio texto a posição de *tu*, revela outro aspecto dessa reflexão. *Tu* só existe mediante *eu*, se aquele que escreve não assume a posição de *eu*, que *tu* postula diante de si?

Esse deslocamento que faço da teoria benvenistiana, contudo, não deve ser tomado ao pé da letra, mas em um sentido metafórico. Isto é, *eu* se apropria de sua posição enunciativa, mas não expressa sua singularidade. Tomemos como exemplo o texto 5, em sua primeira versão e em sua reescrita. Pauline escreveu sobre viver com ansiedade e sobre a luta diária que trava com essa doença. Em sua reescrita, acrescentou trechos que julgou serem importantes, contudo, em ambas versões, Pauline não consegue, como diz Riolfi (2011), se afastar desta marca o suficiente para narrá-la e transformá-la em um fato cuja narrativa engaje o interlocutor de modo a levá-lo pelo caminho da história enquanto alguém a quem ela possa interessar. Por isso, não encontra uma saída para seu problema.

O texto 6, de Mariana, é outro exemplo disso. No texto, Mariana conta sobre as férias nas quais se apaixonou por um menino. O texto consegue descrever as cenas e nos faz acreditar que Rafa era um menino inocente, como ela acreditava. Por outro lado, existe um conflito entre a perspectiva de Mariana e a voz de sua avó que ecoa em sua cabeça. Justamente esse conflito, essencial para o texto, que fica mal explorado. Assim, o texto segue

pelas bordas, não entrando na real questão que se propôs a discutir. Em outras palavras, o texto acaba não ressignificando a experiência para si ou para o leitor.

No entanto, é preciso notar que Mariana teve melhoras significativas em seu texto. Nos dois primeiros, é como se ela estivesse completamente ausente, resultando em um texto sem qualquer singularidade e o que evidencia isso é a falta das qualidades discursivas. A incorporação gradual das qualidades discursivas no texto de Mariana sinaliza que ela começa, aos poucos, a atravessar o inferno da escrita.

Por outro lado, o texto de Thomas narra um fato que o fez perceber o mundo de maneira diferente. Ao se colocar novamente naquela situação, ressignifica-a para o leitor. Mesmo que ele tenha percebido as implicações do comentário sobre ele e Sofia naquele momento, o texto compartilha com o leitor o momento de descoberta e faz isso porque nos coloca nas cenas, empresta-nos seus olhos para enxergar o mundo como enxergou e, ao final, descobrimos algo, que, se não é novo, pelo menos está associado a uma experiência particular. Embora o texto 7 tenha todas as qualidades discursivas, ele ainda poderia ter sido reescrito por seu autor. Ou seja, atingir as qualidades discursivas não significa ter um texto final. Mas compreendo que, ao atingir a nota máxima com essa proposta, o aluno deu-a por encerrada.

Essas observações que os textos nos permitem fazer acerca da escrita conduzem à segunda parte da análise, em que veremos o que pensam os estudantes acerca da escrita e da experiência de aprender a escrever.

4.2 ESCRITA EM PERSPECTIVA: O QUE RELATAM OS ESTUDANTES

*Sou uma mulher que escreve porque, para mim,
escrever é como respirar, faço para sobreviver.*

(Clarice Lispector)

Ao ler e reler as entrevistas com os participantes, fui, aos poucos, percebendo a dificuldade que era sistematizar os relatos. Um, no entanto, chamou a atenção. Uma participante, Isaura, cita o trecho acima de Clarice Lispector para ajudá-la a definir o que compreende como escrita. Isaura diz que, para ela, independentemente do que for escrever, há sempre por trás uma motivação. Oculta ou não, essa motivação é o que faz quem escreve deter-se um pouco mais sobre um assunto, mas, como vimos, essa motivação não necessariamente conduz a uma descoberta, a um lugar de singularidade pois, para isso, é preciso, sobretudo, uma disposição.

Além disso, as produções textuais analisadas acima mostraram que os textos, em sua maioria, representam o molde do texto escolar, isto é, um texto que não soma às discussões do mundo e que tem seu fim determinado no próprio momento da escrita (ENDRUWEIT, 2006). Essa é uma visão consolidada sobre a escrita e sobre o texto, seja porque, em sala de aula, são utilizados como um instrumento para verificar e apontar erros, seja porque não implicam leitura. Mesmo quando uma proposta de escrita exige do estudante uma implicação subjetiva com o assunto, ele acaba se amparando naquilo que sabe fazer melhor ou, dizendo de outro modo, naquilo que ele espera que deva ser feito.

Nesse sentido, Netto (2021) relata e analisa uma situação em sua sala de aula. Como professora, propôs a seus alunos do segundo ano do Ensino Médio que escrevessem um relato sobre uma situação de racismo sofrida ou presenciada após terem lido um capítulo do “Caderno de Memórias Coloniais”, de Isabela Figueiredo. Além disso, na proposta, a professora ressalta que os leitores do texto seriam os colegas de turma e ela, ou seja, assinala a interlocução do texto. No entanto, um estudante escreve uma redação que, em vez de promover uma reflexão sobre o tema, propõe uma “solução de amplo alcance, assentada no senso comum” (NETTO, 2021, p. 10). O estudante reescreveu o texto uma vez, mas não atendeu às sugestões da professora no bilhete orientador²⁵, assim, seguiu não atendendo a proposta.

Mais tarde, o aluno entrega uma nova versão do texto, mesmo que essa não tenha lhe sido solicitada. Nesse outro texto, o aluno relata uma injúria racial que testemunhou, mas, dessa vez, não apresenta uma conclusão e convida o leitor a pensar sobre experiências semelhantes.

Assim, consegue trazer o leitor para perto, para conversar com o texto, sem mais precisar dizer, para si mesmo e para o leitor, que “seu objetivo primeiro não é refutar o racismo”, na medida em que, sem se contradizer, ele se reconhece parte de uma sociedade racista. (NETTO, 2021, p. 15)

O estudante, ao refazer seu texto, de certa forma, “paga o preço da perda” e desiste das certezas que o cercam. Faz isso por iniciativa própria, não para atender ao que a professora havia solicitado. Porque afinal, a descoberta de si, embora mediada pela relação com o outro, é uma travessia individual. O relato de Netto (2021) e a trajetória de seu aluno vão ao

²⁵ No bilhete orientador de reescrita, o professor se coloca como “leitor interessado, questionando a produção de texto de acordo com as exigências da situação de interlocução proposta na tarefa” (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011, p. 296). Dessa forma, o bilhete orientador é uma forma de encaminhar a reescrita que privilegia a interlocução, mas também a apropriação dos objetivos de ensino com determinada tarefa.

encontro das análises anteriores, pois evidenciam um processo em que, para assumir sua singularidade, o estudante teve de desvincular-se da ideia que tinha sobre o que significava escrever um texto, precisava compreender que, apesar de estar redigindo o texto como uma tarefa escolar, o seu objetivo não era escrever uma redação e propor soluções, mas simplesmente relatar uma experiência, dizer algo para alguém.

Compreender a escrita para além dos moldes escolares e do cumprir tarefa também foi o desafio da maioria dos participantes desta pesquisa, conforme os textos analisados acima mostraram. Por sua vez, os relatos revelam outras instâncias sobre os desafios do aprender a escrever. No relato de Mariana, cujo trecho podemos ver abaixo, não há relação com escrever para a escola, ainda assim, a participante demonstra ter sobre o texto uma visão que não conta com a leitura, seja essa leitura feita por ela mesma, seja por outrem.

(1) **Mariana:** Eu costumava escrever uns textos aleatórios sozinha em casa, algumas poesias, aí conforme eu fui crescendo, eu fui relendo, e eu colocava fora. [...] Hoje em dia, eu me arrependo, né? Mas na época eu fiquei: “nossa, que coisa absurda, taca fora, queima.” Tipo isso. Mas depois que entrei na faculdade, eu parei de escrever bastante por conta, assim. Eu me esqueci praticamente da escrita. Aí depois da faculdade, hoje em dia, de vez em quando eu escrevo alguma coisa, mas muitas vezes é meio... anotações em algum lugar, sabe? Eu tinha meio que um diário por um tempo que eu parei de escrever também, que aí a um tempo atrás, eu, de novo, no abrir ele, eu rasguei e coloquei fora um monte de coisa.

Em seu relato, Mariana relata o sentimento de vergonha do que escreveu ou, se não for muito sugerir, vergonha de si. Ela joga fora o texto não para liberar espaço na estante (como em outro momento relatou fazer com trabalhos da faculdade ao deletá-los do computador), ou porque ele já era muito velho, ou porque, de certa forma, não a representava mais, mas sim por ser “absurdo”. Relata ainda que, mais tarde, se arrependeu de ter descartado seus textos, mas voltou a jogá-los fora. Revisitar e re-significar o que se escreve é também uma forma de assumir sua singularidade, porém, ao jogar fora seus textos, Mariana, como diz Riolfi (2011), rompe com a possibilidade de transformá-los em possibilidades e de decidir, ela mesma, por outra coisa. De certa forma, isso sinaliza uma relação também com a reescrita dos textos, pois para reescrever é preciso construir a partir do que já foi feito, o que não pode se concretizar caso se negue aquilo que foi escrito anteriormente.

Além desse, outro desafio relatado por Mariana foi o de escrever sobre si. Que são justamente as propostas de Guedes, em especial nos primeiros blocos, cujo centro está na narração e no relato pessoal. Para Netto (2021), esse tipo de escrita possui uma característica particular:

quando a escrita é de si (do *eu*), tem-se um autor *eu*, um objeto *eu* (que se desloca para o lugar de *ele*, condição do que é objeto, sem jamais abandonar seu posto inicial, ou seja, trata-se de um deslocamento que é, na verdade, um olhar para o espelho) e um primeiro leitor *eu* (que se desloca para o lugar de *tu*, condição daquele que lê, mas também sem abandonar seu posto inicial). (NETTO, 2021, p. 5).

Para Mariana, era justamente o olhar-se no espelho a dificuldade. Como olhar para si mesma e perceber-se como objeto? Gostaria de trazer mais dois trechos, retirados da segunda entrevista que fiz com ela, para pensar sobre a sua trajetória pessoal com o inferno da escrita. No primeiro, Mariana relata sua percepção a respeito das propostas iniciais da disciplina; no segundo, comenta sobre a dificuldade que ela encontrou para escrever.

(2) Mariana: Eu acho que fica bem claro que os primeiros textos são textos mais pessoais, que era “sobre quem sou eu, apresentação pessoal” e “uma emoção forte”. São textos bem confusos, eu acho. E quando eu fui reescrever o texto de emoção forte, que era... foi o que eu enviei para avaliação desse bloco, também, era outro texto. Era muito diferente. A segunda parte, que foi a parte narrativa, que foi o conto, foi mais rápida. Eu acertei de primeira. E, então, aquele texto não tem muito o que comentar. Ficou um texto que ficou com um certo humor, ficou divertidinho e um pouco diferente do que eu costumo escrever.

Nesse trecho, Mariana comenta sobre a experiência de escrever sobre si. Justamente nos dois primeiros textos que eram relatos, analisamos a primeira versão e a reescrita do texto 6 anteriormente, e, de fato, a participante se empenhou na reescrita. No entanto, com outro texto, não analisado aqui, a participante comenta ter “acertado de primeira”. Ao usar essas palavras, Mariana revela enxergar os textos escritos para a disciplina como um texto que não se destina a discutir, a refletir, a somar. Pelo contrário, no texto que “acerta” não há o que comentar. Um texto não erra nem acerta, embora ele possa cumprir ou não uma proposta; embora ele possa, através do uso das palavras, dizer coisas que não eram o objetivo ou deixar de dizer coisas que eram importantes; embora ele possa não dar lugar para o leitor discutir o assunto com ele.

Além disso, Mariana fala que esses textos iniciais eram mais confusos. Essa confusão presente nos blocos iniciais é explicada mais tarde por ela quando me conta sobre seu processo de escrita com as propostas da disciplina:

(3) **Mariana:** Eu vejo o mundo de formas mais palpáveis, me refiro ao visual, ao tato, à audição, essas coisas mais físicas. Então eu vou percebendo o mundo dessa forma, vamos dizer que é um tipo de linguagem mais sensorial. Então quando eu vou tentar transformar essa experiência que eu vivi, como, por exemplo, me apresentar, meu “eu” num texto, é muito diferente do que eu sentir “eu”, do que mostrar pra alguém pelo texto. Então tem todo esse processo de tu pensar: como é que eu vou transmitir, como é que eu vou traduzir de uma linguagem para outra, que são linguagens tão... (inaudível). Na verdade, é uma coisa ensinada pra gente na escrita, de certa forma. Por mais que a linguagem... Por mais que a língua, o idioma tenha como natural, eu acho que os conceitos que as palavras trazem são bem abstratos em comparação em como que é o mundo físico, sensorial mesmo. Então quando tu passa, tu pensa: como é que eu vou traduzir pra outro lugar, uma redação, sobre mim? que ponto meu eu vou abordar? Eu não sei, eu fico perdida. eu acho que é nesse sentido. Então, (inaudível) começar: tá, o que que eu vou escrever, como eu vou escrever, o que eu quero que pensem sobre mim, o que eu quero que leiam em mim? Aí tu começa a escrever e tu pensa: tá, mas tem esse porém e tem aquele porém; como é que eu vou apresentar só esse lado meu? Como é que eu vou apresentar, ao mesmo tempo, uma coisa que seja completa? É muita coisa pra escrever ao mesmo tempo e tu te perde. Então eu acho, nesse sentido, é o traumático de tu conseguir traduzir uma forma que tu... como tu lida com a escrita, digamos.

Mariana relata aqui um drama com a linguagem, assunto que Clarice Lispector, autora da epígrafe desta seção, tematiza no romance *Perto do coração selvagem*. No romance, a narradora Joana nunca conseguiu dizer que amava o marido, mesmo amando-o, pois a palavra esvaziaria o sentimento. Como consequência, Joana afasta de si as pessoas que ama pois não compartilha com elas aquilo que as humaniza: a linguagem.

Em “O não saber que faz a escrita”, Endruweit e Netto (2020) refletem sobre a relação entre fala, escrita e pensamento. Não há uma ligação direta entre os três, há linhas tracejadas que marcam que de um para o outro, sempre algo faltará. Por isso, para as autoras:

Assumir o descontínuo, o não dito, a falha é reconhecer-se escritor de seu próprio texto, pois é a falta que motivará o desejo e a angústia pela realização do texto escrito. A linha falhada no caminho entre os vértices do triângulo e o modo como a tracejamos e, ao mesmo tempo, a percorremos nos constituem autores de nossa escrita, resultado da coragem de assumir o que nos falta saber e que ainda assim não nos impossibilita escrever (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 320).

Assim, o relato de Mariana evidencia que ela não ocupou a posição de singularidade, que é marcada por assumir a falta. Para escrever sobre si, é necessário se deslocar - olhar-se no espelho e enxergar-se como exterioridade, sem deixar de ocupar também as posições de *eu*, sujeito-escritor, e *tu*, sujeito-leitor - e assumir essa falta, pois nenhum texto dará conta da natureza refratária que é a nossa existência. Por isso, o relato evidencia um grande entrave com a objetividade (qualidade discursiva que faltou em praticamente todos os textos da

participante). Mas, para além disso, o relato de Mariana evidencia um entrave com a natureza da linguagem.

A língua é, ela própria, uma grande abstração. Saussure é quem nos ensina isso quando, com a teoria do signo, prova que não há nenhuma relação entre o signo e a realidade, dada sua natureza imotivada e arbitrária. Benveniste, como bom tributário de Saussure, diz que a realidade à qual a enunciação se refere não é a do mundo sensorial, mas a do discurso e que a enunciação produz novamente, pelo discurso, o acontecimento, não é o acontecimento em si. Sendo assim, a escrita, que já parte de um sistema abstrato como a língua, leva a abstração a outro patamar. Conforme Benveniste (2014), a escrita é um sistema de abstrações que consiste em a) a língua se tornar uma realidade²⁶ distinta; b) o escritor desprender-se da riqueza contextual essencial ao falante para falar das coisas; c) e, portanto, falar das coisas - que para ele são realidade viva - fora das circunstâncias delas; d) o próprio processo de aquisição de escrita, em que se realiza um salto do falar à imagem simbólica do falar.

A riqueza contextual da língua, isto é, a situação enunciativa (eu-tu/aqui/agora), da qual o locutor-escritor deve desprender-se explica a dificuldade de Mariana. Para ela, tudo o que sente e vive são realidades vivas, mas para converter a sensação em palavras escritas é preciso abstrair duplamente: primeiro, *re*-produzir o acontecimento e, para isso, fazer escolhas linguísticas; segundo, falar desse acontecimento em ausência de interlocução, precisando, sozinha, pensar no que é necessário falar para que seja entendida por seu leitor, dado que compreenda que seu texto será, de fato, lido.

Além disso, Mariana relata dificuldades com a unidade temática: afinal, qual aspecto escolher? De certa forma, se a falta de objetividade e de unidade temática assinala um dilema interno da participante, indica também uma dificuldade em reconhecer a intersubjetividade. Se o objetivo é apresentar-se para os colegas, então o assunto será determinado por aquilo que quem escreve gostaria de dizer a eles, não é necessário expor aos colegas de turma aquilo que só diríamos no consultório do psicólogo. Reconhecer que o texto se direciona para pessoas específicas em um espaço específico determina, em partes, o assunto.

Diferentemente de Mariana, que jogou seus textos fora quando os revisitou, Thomas tem a prática de escrever e reescrever e demonstra ter com a escrita uma íntima relação.

²⁶ Entenda-se realidade sempre referida à realidade do discurso.

(4) **Thomas:** É muito mais desafiador para mim escrever o que eu escrevo por lazer, mas é muito mais motivador. Eu passo muito mais tempo pensando no texto: “essa frase tem que vir antes desse parágrafo, não está legal aqui” e tentando fazer com que as coisas funcionem em prol daquilo que eu imagino que vai ser um bom trabalho literário, uma literatura que eu gostaria de ler. Então, nesse sentido, dá muito mais trabalho. Eu levo muito mais tempo para escrever muito menos, às vezes 2 ou 3 páginas leva uma semana escrevendo, e volto, escrevo de novo, mas com certeza é mais recompensador.

O relato de Thomas mostra uma outra relação com a escrita. No fazer e refazer de seus textos, Thomas não busca acertar, mas escrever um texto que gostaria de ler. Ao fazer isso, revela um *eu*-escritor que se coloca como leitor do seu texto e, por isso, está empenhado com as palavras e com os sentidos que quer criar com o texto. Escreve pensando que seu texto pode fazer sentido para outras pessoas e, por isso, se responsabiliza pelo efeito que quer provocar. Portanto, ainda que Thomas não soubesse o que eram as qualidades discursivas, enxergar o texto dessa forma indica que ele já tinha consciência da importância de ser leitor de seu próprio texto. De fato, dos textos analisados, o de Thomas era um dos poucos que contava com a presença de todas as qualidades discursivas, entre elas a objetividade e o questionamento, qualidades que faltaram na maioria dos outros textos.

Na segunda conversa com Thomas, ele comenta sobre o que achou do estudo das qualidades discursivas e, enfim, da experiência na disciplina como um todo. Em comparação com as oficinas de escrita criativa das quais participou e dos preparatórios para concursos em que aprendeu a escrever redações, Thomas disse:

(5) **Thomas:** O legal desse conteúdo é que ele te dá umas, não sei, te apresenta qualidades, não é exatamente um roteiro de como fazer o texto, tu pode fazer o que tu quiser no texto desde que tu atenda essas qualidades, pelo menos na visão do conteúdo que a gente trabalhou.

No seu relato, Thomas pontua um aspecto muito importante sobre o estudo das qualidades discursivas, que é guiar quem escreve sem que o engesse em um modelo. Nesse caminho, é a relação de sentido que as palavras constroem umas com as outras que possibilitam que se forme um texto; é pensar no leitor e nos efeitos de sentidos desejados que possibilita que se aprimore o texto. Como o participante pontua, quem escreve a partir das qualidades discursivas pode escrever da forma como desejar, desde que atenda a elas, desde que escreva para ser lido, para produzir sentidos para si e para o leitor.

Para Thomas, essa liberdade sobre seu próprio texto foi um ponto positivo que diferenciou essa experiência das demais. É preciso destacar que essa liberdade não é mérito

somente das qualidades discursivas, mas do método como um todo, por isso, vale retomar uma discussão feita no capítulo 2. Guedes (2009) apresenta propostas de texto em que quem escreve deve tomar as principais decisões. Por exemplo, a proposta de relato de um aspecto do cotidiano é específica (escrever sobre o cotidiano), mas também é ampla (o estudante deve escolher sobre qual aspecto quer se ater e falar). Por sua vez, as qualidades discursivas orientam o texto em direção ao leitor, auxiliam quem escreve a perceber a intersubjetividade na escrita na medida em que ele próprio deve passar a reconhecer-se como leitor de si, mas também dos outros.

Para Giovana, a experiência com a disciplina deu a ela mais confiança com sua escrita. Como Mariana, Giovana também tinha vergonha do que escrevia. Embora não jogasse seus textos fora, ela não os mostrava a ninguém. Porém, após ter cursado a disciplina, passou a gostar mais dos seus textos.

(6) **Giovana:** No geral eu acho que isso (o estudo das qualidades discursivas) me deu mais confiança no que eu escrevo. Antes eu tinha vergonha de mostrar o que eu escrevia para as outras pessoas, na disciplina, agora, a gente teve que compartilhar com os outros colegas. Então acho que nesse sentido foi algo muito positivo. Também comecei a gostar mais do que eu escrevia porque antes eu tinha medo. Eu mesma eu nunca gostei de nada e aí como os comentários da professora, do monitor e dos colegas, daí eu acabei ganhando mais confiança.

Em seu relato, Giovana atribui sua confiança na escrita aos *feedbacks* da professora, dos monitores e dos colegas. Podemos dizer que a confiança de Giovana é resultado de ter tido leitores reais para seus textos, leitores que comentam, que fazem sugestões, que apontam caminhos. Retomo novamente o que Endruweit e Nunes (2013) apontam como nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e sua ausência na escrita, pois esse é um elemento importante na fala de Giovana.

A enunciação escrita é, como vimos, realizada em ausência, ou seja, *tu-aqui-agora* são referências pressupostas. Assim, ao receber um retorno sobre seus textos – ainda que ele esteja em relação ao enunciado e não à enunciação –, essa ausência é, de certa forma, preenchida. O que antes era uma imagem de leitor, se transforma em materialidade. A leitura em sala de aula, seja ela feita em voz alta na aula síncrona, seja ela por meio de bilhetes orientadores, tem, portanto, a função de auxiliar o estudante a perceber que o leitor é constitutivo da escrita. No entanto, nem sempre haverá esse retorno direto sobre o texto para quem escreveu, como o dado pela professora, pelos colegas e pelos monitores. O leitor de um

livro, por exemplo, reage ao livro, não ao autor. Nesse sentido, as qualidades discursivas encaminham a escrita para um leitor presumido, como apontado anteriormente a partir do relato de Thomas.

Além disso, a leitura ocupou um lugar distinto nas aulas *online*. Na segunda conversa que tive com os participantes, perguntei a eles o que haviam achado da experiência de ler seus textos, ou até mesmo de ler os textos dos colegas, mas queria saber também como eles tinham percebido essa experiência tendo aulas remotas. Em cada uma das turmas, as professoras encontraram possibilidades diferentes de estabelecer a interlocução com os textos. Em uma das turmas, da qual Pauline e Giovana faziam parte, a professora além de disponibilizar uma aula síncrona para leitura, solicitava que os alunos gravassem áudios lendo seus textos e, assim, os colegas dariam retorno ao texto em áudio. Na outra turma, da qual Thomas, Mariana e Isaura faziam parte, a professora disponibilizava uma aula síncrona para leitura e um fórum no Moodle para que os alunos postassem seus textos e fizessem comentários uns sobre os textos dos outros. Embora o uso do fórum do Moodle e das leituras dos áudios tenha sido uma alternativa interessante de adequação ao momento das aulas remotas, é preciso destacar que eles não substituem a interlocução que se dá no momento da leitura pública. Podem até ser ferramentas complementares, mas não substitutivas.

Giovana no trecho anterior já se manifestou feliz com o resultado da leitura de seus textos, mas em outro momento, a participante relata outro aspecto que percebeu importante nesse momento da aula:

(7) **Giovana:** Essa parte da leitura em voz alta era mais para os colegas mesmo darem as suas opiniões e poderem ativar o senso crítico, conseguir ajudar os outros a melhorar os seus textos. Achei muito legal porque não era só falar “gostei disso, não gostei daquilo”, tu dava sugestões de como tu pode melhorar o teu texto e tudo mais. Eu acho que foi muito positivo também, eu usei muitas sugestões que eu recebi para melhorar na versão escrita que depois passava pela professora e pelo monitor.

Giovana, além de perceber a importância de ter leitores para si, percebeu a importância de ser ela também leitora para os outros. Giovana fala no papel da leitura de “ativar o senso crítico” dos estudantes. Na verdade, esse senso crítico a qual ela se refere pode ser entendido como ser leitor. Assim, as qualidades discursivas também ensinam quem escreve a ser leitor. Ao ler os textos dos colegas, ocupando desta vez a posição do *tu* na interlocução, também se aprende sobre a intersubjetividade na escrita. Além disso, ao aprender a ler outros textos, o estudante também aprende a ler seu próprio texto.

A leitura em sala de aula foi compreendida pela maioria dos participantes como algo positivo e eles chamaram atenção para o fato de que, embora tenha funcionado nas aulas online, seria melhor presencial, seja porque em uma sala de aula física não existe a possibilidade de mutar o microfone e desligar a câmera, seja porque há uma frequência mínima obrigatória para aprovação. Além disso, nas aulas remotas os alunos tinham uma tarefa a mais que era a de ler os textos dos colegas e comentá-los nos fóruns ou escutar os áudios e comentá-los, o que não aconteceria nas aulas presenciais, uma vez que todos os textos poderiam ser lidos em aula.

A respeito disso, Mariana relata que não realizava a leitura dos textos dos colegas pois sentia-se sobrecarregada.

(8) Mariana: Eram muitos textos para ler durante a semana e eu sou bem devagar, eu acho que pra eu dar um *feedback* legal eu tinha que parar ler texto por texto, ler e reler e anotar coisas. Para eu conseguir dar um *feedback* legal eu teria que ter todo um trabalho de olhar, pensar, reler, e demora alguns dias e como tinha muitas cadeiras pra dar conta ao mesmo tempo, ficava complicado eu dar conta de fazer isso com os colegas. Eu acho que eu não consegui dar *feedbacks* muito contribuintes pra eles.

O trabalho das aulas remotas pode ter sido um fator determinante para a sobrecarga de Mariana, porém o que interessa em seu relato é o que ele pode nos dizer a respeito dos textos da participante. Vimos a falta constante de objetividade em seus textos, qualidade que é compreendida como a capacidade do autor de colocar-se como leitor de seu texto e prever o que pode estar faltando para que seu sentido seja compreendido. É, portanto, lendo que nos constituímos como leitor. Ao não se dispor a exercitar a leitura nem que seja para um texto, Mariana não consegue compreender como as qualidades estão também a serviço da leitura. No fim, os colegas ficarem sem seu *feedback* não os prejudicou tanto quanto a ela mesma.

Esta dissertação conclui-se aqui. O trabalho empenhado ao longo dessas páginas revelou alguns aspectos sobre o uso das propostas de Guedes em sala de aula, em especial o uso das qualidades discursivas, os quais serão retomados e relacionados aos objetivos de pesquisa no capítulo seguinte, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se encerra aqui e, com o objetivo de retomar o percurso de pesquisa realizado, começo este capítulo lembrando o início dele, que está relacionado às minhas experiências enquanto estudante universitária e, posteriormente, professora. No capítulo 1, remontei o tempo em que cursei a disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Licenciatura. Foi nesse momento que aprendi a escrever a partir das propostas de Guedes.

Após ter cursado a disciplina, segui como monitora por mais dois semestres, até que comecei a participar da Iniciação Científica na faculdade. A partir da minha participação na pesquisa, pude ir à sala de aula da educação básica, ainda que ministrando disciplinas eletivas, para trabalhar com as propostas de Guedes como professora. Esses anos de pesquisa geraram muitos frutos. Um desses frutos foi o meu Trabalho de Conclusão de Curso e outro foi esta pesquisa. Em meu TCC, propus uma unidade didática a partir da proposta de apresentação pessoal, em que pretendia mostrar a importância de ensinar a escrever de forma que experiências diversas fossem valorizadas. Nesta dissertação, por sua vez, me propus a compreender **quais os efeitos das propostas de Guedes no processo de aprendizagem e na concepção de escrita dos estudantes**.

Para isso, ainda no capítulo 1, abordei duas concepções de saber: o que se repete e o que não se repete. O primeiro está relacionado à concepção galileiana de ciência, que tem por base a matemática e o método experimental, podendo, assim, ser quantificada e repetida. O segundo saber, por sua vez, está relacionado à experiência. Para Larrosa (2016), a experiência pode somente ser vivida e, portanto, existe sempre de forma finita e contingente. A partir das reflexões feitas nesse capítulo, observei como a relação entre as concepções de saber e as concepções de escrita influenciam a maneira que se ensina a escrever. Em geral, a relação entre o saber que se repete e a escrita resulta na produção de textos que se baseiam em modelos pré-estabelecidos sem que haja implicação subjetiva, seja com o saber, seja com a escrita.

Esse casamento entre saber repetível e escrita é abordado com profundidade na tese de doutoramento de Magali Endruweit, que em breve será publicada em livro sob o título *Repensando a escrita*. Seguindo os passos da autora, encontrei na teoria de enunciação de Émile Benveniste uma forma de aliar o saber não repetível que se cria a partir da experiência a uma concepção de escrita que dê ao sujeito um lugar na língua. Assim, no capítulo 2, detalhei fundamentos da teoria que foram importantes para, neste mesmo capítulo, fazer uma relação de aproximação e de afastamento entre a concepção de língua e de escrita de

Benveniste e de Guedes (2009). Realizar esse estudo me permitiu delimitar dentro das propostas de Guedes uma concepção intersubjetiva de escrita, visto que todos os procedimentos desenvolvidos (os temas e a ordem das propostas de escrita, as qualidades discursivas, a leitura pública e as sucessivas reescritas) têm como objetivo central conscientizar sobre o uso da língua escrita e sobre a existência do leitor, entidade para quem aquele que escreve deve produzir sentidos.

Assim que a concepção de escrita presente nas propostas de Guedes foi delimitada, o objetivo de pesquisa também ficou mais preciso: averiguar em textos escritos a partir de tais propostas como essa concepção de escrita se fazia presente e que efeito teria no processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, apresentei no capítulo 3 a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados. Situada no campo da pesquisa qualitativa, esta pesquisa foi realizada na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I no segundo semestre letivo de 2020. Os estudantes matriculados que aceitaram participar da pesquisa me entregaram ao longo do semestre todos os textos que escreviam. Além disso, realizei duas entrevistas semiestruturadas com os participantes, uma no início do semestre e outra no final. Através desses relatos dos participantes, pretendia conhecer os efeitos das propostas de Guedes no seu processo de aprendizagem e naquilo que entendiam por escrita para, posteriormente, contrastar esses relatos com o que observava nos textos.

No capítulo 4, realizei as análises dos dados. Os resultados encontrados a partir dessas análises mostraram que poucos alunos conseguiram se apropriar das qualidades discursivas e usá-las em seus textos de forma que eles estabelecessem uma interlocução. Além disso, ouvindo os participantes e analisando seus textos, observei a presença de uma concepção de escrita herdada da tradição escolar. No texto 1, por exemplo, Mariana discorre sobre as dificuldades de delimitar um assunto e manter a objetividade, demonstrando seu empenho em atender à tarefa que lhe foi passada. No entanto, o resultado é um texto que fala sobre as qualidades discursivas sem, de fato, usá-las.

As análises mostraram que os textos que atenderam a todas as qualidades discursivas, a exemplo dos textos 2 e 7, não pareciam feitos somente para o professor, isto é, para cumprir a tarefa. Esses textos revelam um autor que aproveitou a proposta de escrita para contar algo a seus colegas, muito mais do que para cumprir a tarefa que lhes foi solicitada. Essa pode ser compreendida como a principal característica de um texto que apresenta as qualidades discursivas: é um texto que ultrapassa os limites da sala de aula, não é escrito somente para o professor, mas para qualquer leitor possível. Além disso, os autores dos textos 2 e 7, Giovana

e Thomas, respectivamente, foram os participantes que tinham ou que, com o andar da disciplina, passaram a ter uma visão intersubjetiva da escrita. Isso se mostra nos relatos (4) e (6), em que os participantes se colocam como leitores ou contam com possíveis leitores (colegas e amigos, por exemplo) para sua produção textual.

Outro efeito do estudo das qualidades discursivas observado foi o seguinte: mesmo os alunos que não conseguiram usá-las de fato em seus textos passaram a ter consciência de suas dificuldades com a escrita. Chamo atenção para Mariana, autora do texto 1, cuja trajetória acompanhei mais de perto. Mariana não conseguiu, nos textos analisados, incluir as qualidades discursivas, porém a participante aprendeu onde está a sua dificuldade com escrita, e, o mais importante, já tem consigo os meios para resolvê-la.

É preciso destacar, também, que esta pesquisa contou com algumas limitações. A primeira delas se deu em função do recorte do *corpus* de pesquisa, que não incluiu todos textos produzidos para a disciplina. Sendo assim, o último texto analisado dos estudantes não corresponde ao último texto escrito para a disciplina, tampouco à última proposta de escrita de Guedes. Na verdade, as análises ficaram limitadas aos textos do bloco narrativo, que constituem apenas o primeiro bloco de textos, enquanto deveria haver ainda mais dois outros blocos: o da descrição e o da dissertação. Ainda que os alunos tenham trabalhado a descrição e a dissertação na disciplina, os textos escritos não eram oriundos do manual de Guedes (2009) e, portanto, não integraram as análises.

A outra limitação foi imposta pela pandemia e afetou a realização da leitura pública dos textos. Em função da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, as aulas foram todas remotas. Em alguns encontros síncronos, os alunos podiam ler seus textos, mas não havia tempo hábil para todos lerem. Porém, apesar dessas limitações, os relatos sobre a leitura pública foram positivos.

O impacto dessa redução do tempo dedicado à leitura dos textos em aula pôde ser observado nas análises em relação ao maior e menor grau de presença das qualidades discursivas nos textos. Nesse sentido, destaco o questionamento, qualidade que esteve principalmente no texto 7 e, em certa medida, no texto 2. Em relação aos relatos dos participantes autores desses textos, Thomas e Giovana, respectivamente, encontramos indícios de que ambos privilegiaram o momento de leitura, ou para lerem seus textos para os colegas, ou para se colocarem como leitores de outros textos. Assim, é possível estabelecer uma relação em que a leitura é um fator decisivo para o questionamento: tendo o leitor em mente,

ou compreendendo-se como leitor, quem escreve consegue ter uma ideia mais clara do que fazer para tornar o texto interessante para o leitor.

Por sua vez, os textos 1, 4 e 6, todos da participante Mariana, tiveram em comum a falta de objetividade e de questionamento. É possível explicar a falta de maneira paralela à presença: Mariana, ao contrário de Giovana e Thomas, não se colocou como leitora. Da mesma forma que ela desistia de escolher o assunto por não estar disposta a arcar com a perda, ela não se colocava como leitora dos textos dos colegas. Por isso, demonstrava grande dificuldade em reconhecer-se como *tu* de seu texto, não atingindo a objetividade. E por não se conhecer como leitora, também não conseguia compreender como, através do questionamento, fazer uma discussão com e para o leitor.

Essas considerações demonstram a importância da leitura pública na disciplina para que se compreenda que as qualidades discursivas estão a serviço da produção de sentidos. Essa importância se dá em função de que, quando um estudante lê seu texto em sala de aula, seus leitores podem fazer ponderações sobre o texto juntamente de quem o escreveu. Embora ambos, *eu*-escritor e *tu*-leitor, não tenham compartilhado o *aqui* e o *agora* na enunciação escrita, eles podem, em aula, compartilhar o *aqui* e o *agora* da leitura. Além disso, o estudante, quando está na posição de leitor, deve atentar-se para como pode contribuir com o texto de seu colega, o que também o auxilia no processo de compreensão das qualidades discursivas.

Nesse sentido, há muito trabalho que pode ser feito em relação à formação de professores para que se construam possibilidades de se ensinar a escrever a partir do sujeito que busca conhecimento. Conhecimento esse que pode ser de si, do mundo e, sobretudo, da língua que se fala. Acredito também ser importante fazer aqui uma ressalva, dados os inúmeros ataques que a comunidade científica vem sofrendo: o método científico tem seu lugar e é importante que possa se repetir experimentos para que a ciência avance, porém quando se trata de escrita e de uso da língua, os experimentos dizem respeito também à experiência. Essa, sim, foge à alçada da repetição, pois está no campo da singularidade. Assim, esta dissertação buscou desbravar um dos caminhos possíveis para pensar a singularidade na escrita a partir da investigação das propostas de Guedes. Há ainda muitos outros caminhos não percorridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. W. O ensaio como forma. In: _____. **Notas sobre a literatura I**. Tradução de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: 34, 2003.
- BABBIE, Earl. **The basics of social research**. Belmont: Thomson Learning, 2008.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 4, Edição especial, 2015, p. 97-126. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22221>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. Introdução. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. p. 9-18.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005a. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005b. p. 277-283
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006a. p. 81-90.
- BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006b. p. 43-67.
- BENVENISTE, Émile. Forma e sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006c. p. 220-242.
- BENVENISTE, Émile. Linguagem e experiência humana. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006d. p. 68-80.
- BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France**. Tradução: Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Unesp, 2014.
- CRESWELL, John. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. Califórnia: SAGE, 2013.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A redação nota dez**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000. Disponível em:

https://lume.ufrgs.br/handle/10183/109368?locale-attribute=pt_BR&locale=en. Acesso em: 22 mai. 2022.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10276>. Acesso em: 22 mai. 2022.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NETTO, Daniela Favero. O não saber que faz a escrita. **ReVEL**, [S.I.], v. 18, n. 34, p. 312-322, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=661&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2022.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Ávila. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? **Caleidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 204-213, maio/ago. 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação e os níveis de análise linguística. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso, 2010, Porto Alegre, **Anais do SITED**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/sited/arquivos/ValdirdoNascimentoFlores.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 395-417, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39000>. Acesso em: 22 mai. 2022.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis: Vozes, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Linguística da enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. **ReVEL**, [S.I.], v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135115>. Acesso em: 22 mai. 2022.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2013.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1939. p. 143-179.

GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56040>. Acesso em: 22 mai. 2022.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação**: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56027>. Acesso em: 22 mai. 2022.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 17-30.

LARROSA, J. A experiência e suas linguagens. In: _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a. p. 35-56.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 15-34.

MANGABEIRA, Andréa Burgos; COSTA, Everton Vargas; SIMÕES, Luciene Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 294-307, jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26030>. Acesso em: 22 mai. 2022.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2. ed. Londres: SAGE, 2002.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação**: princípios para uma análise do sentido na linguagem. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>. Acesso em: 22 mai. 2022.

NETTO, Daniela Favero. **Produção textual**: formulando e reformulando práticas de sala de aula. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

NETTO, Daniela Favero; TAUFFER, Adauto Locatelli.; LOVATTO, Amelia Biesek. Pesquisa em ensino de texto na escola: as qualidades discursivas no exercício da produção e da análise de textos. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 59, p. 291-306, out. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/92865>. Acesso em: 22 mai. 2022.

NETTO, Daniela Favero. Quando o *eu* olha para o espelho: implicações no ensino de escrita. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14383>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ONO, Aya. **La notion d'énonciation chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

PASIN, Natália. Oliveira. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189246>. Acesso em: 22 mai. 2022.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIOLFI, Claudia. Lições de coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, William Soares dos. Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. p. 21-35.

STEINER, George. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

TALEB, Nicholas Nassim. **A lógica do cisne negro: o impacto do altamente improvável**. Tradução: Marcelo Schild. Rio de Janeiro: Best Seller, 2015.

WEI, Li. Introducing Applied Linguistics. In: **Applied Linguistics**. [S.I.]: Li Wei, John Wiley & Sons Incorporated, 2013.

ANEXO I - TEXTO 4 NA ÍNTEGRA

Vice-versa (Vida e Arte, ou Arte e Vida)

Mesmo em casa, a turbulência se instaura. Seja interna, graças a minha agenda semanal dividida em horas e atividades cronometradas (só assim para dar conta de quinhentas páginas a serem lidas e mais duzentas a serem escritas, que tento fazer em míseros cinco dias para ter dois em que eu não tenha horário pra acordar e me permitir esquecer do mundo). Ou externa, pelo constante lembrete pelas mídias do motivo que não devo sair de casa.

Durante dois dias é que tenho momentos que posso realmente (me) esquecer. Principalmente quando começa o entardecer e a noite geralmente vai vindo acompanhada de um vazio trazido pelo escuro, porque nada nela é possível de se enxergar. Se nada nela posso enxergar, nada sinto e vejo e tudo posso esquecer.

Até que, o momento de apreciar o não sentir, esquecer e ser esquecida chega ao ápice. O play da noite é para “Kono Sekai no Katasumi ni” – “Neste Canto do Mundo”, sugerido por um amigo daquele canto do mundo. Num canto do mundo onde o ordinário e o pacato reinam em plena guerra.

Enquanto Suzu, a personagem principal, está curtindo suas peraltices de não ser uma aluna exemplar aos seus dez anos de idade, mas uma exímia artista que distrai sua maninha com seus desenhos e histórias. Ou que faz a atividade de artes no lugar de seu colega a pedido dele e, enquanto ela desenha, eles conversam. E Mizuhara conta que seu irmão morreu servindo a marinha durante a guerra. Nesse momento, eu lembro “quantas mortes por covid tiveram essa semana?”

Alguns anos se passam e Suzu cresce, ela precisa casar, já chegou a idade e um noivo a escolhe. A cerimônia é feita, ela se muda para a casa da família de seu mais recente esposo. Ela precisa se adaptar a uma nova rotina, uma que nunca escolheu, ajudando a sogra, que mal consegue se manter em pé, a manter a casa arrumada e a cozinhar. Precisa cumprir as convenções sociais que eram de responsabilidade da sogra, conquistar pessoas que não a conhecem para ter uma boa dinâmica social, ao mesmo tempo que lida com a solidão. Então, penso “há quantos meses não vejo minha mãe? Quando vou vê-la de novo? Vou? Seria muito absurdo ir de bicicleta até Goiás?”

Poucos meses adiante e Suzu recebe a notícia de que seu irmão foi recrutado pelo exército. Ela continua gerindo distraidamente suas tarefas diárias enquanto os dias passam e nunca recebe uma carta resposta do irmão: “Ah, deve ter esquecido! Ele nunca gostou de escrever.” Passadas umas semanas, recebe as cinzas do irmão, sem uma explicação, não sabe o que aconteceu. Aliás, nem sequer sabe se realmente eram as cinzas dele. Lembrei de dois queridíssimos amigos que não falava com eles há cerca de um ano.

Mando mensagem para aquele que ainda tenho o número. Não tenho mais o número do segundo, mas achei um email perdido, mandei email. Os dois estão bem, segundo deles. Algumas semanas se passam, vejo uma postagem no facebook com alguns dias de atrasado, o primeiro se foi. Até agora não sei o que aconteceu.

A cunhada de Suzu volta a mora na casa do pais, traz junto sua filhinha, ou seja, sobrinha de Suzu. Conseguimos esquecer a guerra durante os momentos que Suzu conversa e brinca com a menina. Brincam de se perguntarem o nome das coisas que encontram pela paisagem, até notarem que o porto da cidade está crivado de navios de batalha da marinha,

mas eles acabam se fundindo com a paisagem natural. Tão naturais, tão pacatos e tão ordinários quanto a nuvem de bigorna que vem se formando, uma nuvem que lembra o formato do cogumelo e vem carregada de chuva.

Chove, chove, chove. E nossas pessoinhas-desenho se abrigam da chuva, não na casa, mas num búnquer recém construído pela família. E essa chuva lembra que a tempestade está por vir, e pelo céu. Um bom lembrete (tanto para nós como para eles), porque logo começam os ataques aéreos.

E eles vêm independente o horário. No início causam tanto alarde que os personagens se desesperam a cada alarme que avisa os ataques. Eles correm e se esbarram para cumprir todas as normas de segurança e irem para o tal búnquer. Eventualmente se acostumam com tantos ataques no meio da madrugada que já fazem todos os procedimentos de segurança no automático, sem mais entrar em desespero e ter medo (com mais agilidade até). É só esperar passar, ficar lá quietinho e esperar. E é surpreendente em como um búnquer artesanal consegue ser tão resistente aos aviões que correm largando bombas. Acho que minha casa também é um búnquer. Fico aqui, quietinha, escondida, esperando a pandemia passar e, por enquanto, nenhuma bomba me atingiu.

Contudo, algumas bombas não explodem na hora, logo, não atingem quem estiver próximo naquele exato momento, mas algum eventual transeunte.

Num passeio com a sobrinha, Suzu e ela precisam se abrigar num búnquer de outro bairro. Mais uma vez, aguardaram, em silêncio, Suzu desenhando na areia para distrair a sobrinha num primeiro momento. Até que: bum! bum! bum! Som ensurdecidor, mais escuro ainda, tremores e silêncio. Passou. Podem sair.

Vão seguindo, caminhando pela costa da montanha que dá ver o mar, gostam de brincar de identificar os navios. As casas destruídas facilitam também a visão pro mar. Outra vez: bum! Não veio de cima, veio do chão. Suzu perdeu a mão, a sobrinha: o corpo que tinha. Foi sorteio, hora e momento errados. Lembrei de outro dia: dezembro, esse último que passou, meu pai foi sorteado. Quinze dias em que esqueci do meu tão amado ordinário e pacato, ainda bem que já havia terminado o semestre. Pro meu alívio, ele teve mais sorte que a Suzu.

Marcas assim servem como insistentes lembranças de que algo além desse cantinho de mundo está acontecendo o tempo todo. Não tem mais volta, e eu só queria esquecer. Consigo distração organizando minha agenda semanal dividida em horas e atividades cronometradas. Graças a elas, consigo esquecer. Meus míseros cinco dias de esquecimento neste canto do mundo. São só cinco, queria que fossem mais.

Alguns mais de cinco míseros dias se passam, outra nuvem-cogumelo se forma, depois de um clarão. Se não fosse o clarão, seria só mais uma nuvem-cogumelo. Essa não carrega chuva, mas carrega pessoinhas. Foi a tão famosa nuvem-cogumelo de Hiroshima (uma das). Olhei no google, o número é duzentos e trinta e quatro mil e oitocentos e cinquenta, quase o mesmo de Hiroshima e Nagasaki juntas.

Eu só queria esquecer.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PRIMEIRA ENTREVISTA

- 1) Em que escolas você estudou? Particular ou pública? De qual rede (federal, estadual, municipal)?
- 2) Você já cursou outros cursos de graduação? Se sim, quais?
- 3) Durante o tempo que você esteve na escola (incluindo o tempo de curso de outra graduação, se houver), como se davam as aulas de texto?
 - a) Quanto você escrevia para as aulas de português ou outras matérias?
 - b) Que tipo de texto você escrevia para essas aulas?
 - c) Como era o processo de escrita? De que forma o professor passava as tarefas de escrita para os alunos? O que acontecia depois que você entregava os textos?
 - d) Você considera que há uma diferença entre *aprender a escrever* a *aprender sobre escrita*? Justifique.
- 4) Além da escola, você escrevia para outros fins? (por fruição, para blog pessoal, etc.) Como era essa experiência? (Você considera diferente escrever para a escola e para outros fins?)
- 5) Como você definiria escrita? E o que você considera importante para conseguir escrever? Justifique.

APÊNDICE II - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SEGUNDA ENTREVISTA

Eu vou ler para você algumas respostas que você me deu na primeira entrevista, no início do semestre. Gostaria que você comentasse comigo sobre o que você estudou na disciplina, se você considera que foi uma experiência diferente das que você teve anteriormente na sua trajetória escolar, como e por quê.

- 1) Você considera que o estudo das qualidades discursivas foi uma experiência diferente com a escrita do que as anteriores? Fale mais sobre isso.
- 2) Você acha que sua escrita mudou após ter estudado as qualidades discursivas? Conte mais sobre isso.
- 3) Em que medida a leitura e a discussão dos textos em voz alta contribuiu para o processo de reescritas?
- 4) Ler para o participante a resposta das perguntas (5) e (6). E aprofundar:
 - 4.1 Você apresentou a seguinte definição para escrita. Ela continua a mesma? (Em caso de resposta negativa: o que mudou?)
 - 4.2 Você também comentou sobre alguns aspectos que considera relevante para escrever. Esses aspectos ainda são os mesmos? Há novos que você adicionaria?

APÊNDICE III – CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Nome do/a entrevistado/a e do/a entrevistador/a	Os nomes devem ser colocados no início de cada fala, usando maiúscula para a primeira letra do primeiro e do último nome seguidas de ponto final . Ignorar “Júnior, Filho, etc”. (Ex.: Leila Carneiro Mattos = L.M.; Lino Castellani Filho = L.C.)
Transcrição de números	- Datas: ano sempre com 4 dígitos e mês por extenso . Ex: 1970, década de 1970, 13 de agosto de 2004, etc. - Outros números: vinte e dois anos, uma hora e doze minutos, trinta e dois alunos, revezamento 4 x 100.
Interrupções	Todas as interrupções na entrevista devem ser registradas . Sinalize em caixa alta centralizada no corpo do texto [INTERRUPÇÃO DE GRAVAÇÃO] e indique o motivo em uma nota de rodapé . Por exemplo: O/a entrevistado/a atendeu ao telefone; Solicitado pelo/a entrevistado/a; entrevistado/a olha algumas fotos, etc.
Final da entrevista	Sempre que acabar a transcrição escreva em caixa alta centralizada no corpo do texto: [FINAL DA ENTREVISTA].
Emoções	Quando for apenas de uma pessoa indicar [riso], de duas ou mais pessoas [risos], da mesma forma o choro [choro].
Quando alguém fala com ênfase	registre em itálico . Por exemplo: Naquela época eu não apenas praticava o esporte, eu era <i> muito apaixonada </i> pelo esporte. prolongado, indique: [silêncio].
Trocas e descontinuidade de assunto sem conclusão da ideia inicial	Devem ser sinalizados com reticências . Lembre de iniciar a próxima frase com letra maiúscula. Exemplo: Naquele ano eu fui... Joguei voleibol dez anos.
Quando há um silêncio prolongado	Indique [silêncio].
Palavra em língua estrangeira	Coloque em itálico. Por exemplo: <i>scratch, jump</i> ;
Expressões ou gírias regionais	Manter , identificando como tal na fase de pesquisa. Ex: Bah! ¹ ¹ Expressão regional
Onomatopéias e interjeições	Manter sem destaque . Ex: Vi o goleiro fora da área e bum!;

	Nessa época eu jogava no... Puts! Esqueci o nome do clube.
Quando o/a entrevistado/a reconstitui um diálogo ou faz citação	Coloque entre aspas . Exemplo: Sempre que eu falava com meu pai ele dizia: “Cuidado para não se machucar”. Ele sempre dizia a mesma coisa.
Quando não se entende o que foi dito	Escreva [palavra inaudível] para uma palavra ou [trecho inaudível] para mais de uma palavra.
Quando é usada linguagem coloquial APENAS COPIDESQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Se for regionalismo: manter. Ex: tu vai - Concordância verbal/nominal ou palavra que não corresponda ao padrão da língua culta: corrigir. Ex: andamo > andamos; nós foi > nós fomos; talba > tábua; etc. - Casos amplamente utilizados em linguagem oral e escrita: manter. Ex: tá (está); pra (para); etc.
Expressões repetitivas e vícios de linguagem APENAS COPIDESQUE	Suprimir repetições: né; assim; então; tipo assim; etc.

APÊNDICE IV – PRIMEIRO E-MAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES

13/01/2022 15:04

Gmail - Sobre a entrevista para pesquisa



Amelia Lovatto <amelia.lovatto@gmail.com>

Sobre a entrevista para pesquisa

Amelia Lovatto <amelia.lovatto@gmail.com>

1 de fevereiro de 2021 15:29

Cc:

Olá, tudo bem?

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a vocês por aceitarem participar da minha pesquisa.

Neste e-mail vou explicar um pouquinho sobre como vão funcionar as entrevistas e deixo ao final um link para vocês preencherem a disponibilidade de horários de vocês.

Bom, a entrevista vai ser bem simples (a estimativa é de no máximo 45 minutos), em que conversaremos sobre a sua experiência e a relação que você tem com escrita (na escola, na universidade e na vida). Podemos fazer uma chamada de vídeo (pelo Google Meet, Zoom ou Skype) ou de voz (por essas mesmas plataformas ou por Whats/Telefone).

Com um dia de antecedência da sua entrevista, enviarei para você o link da sua chamada e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para você ler e assinar

Durante as entrevistas, eu estarei gravando **somente o áudio** com as respostas de vocês para posteriormente poder transcrevê-los e analisá-los.

Acredito que são essas as informações básicas dos procedimentos da entrevista.

Aqui está o link para preenchimento da disponibilidade de horários: https://doodle.com/poll/zhg2wguhd8thb5fq?utm_source=poll&utm_medium=link

Preencha com o horário que ficar melhor para você (você pode escolher **somente um** horário). Assim que você selecioná-lo, ele estará indisponível para outros colegas. Caso nenhum horário funcione com o seu cronograma, você pode me escrever que tentaremos achar um que dê certo. O período reservado para essa entrevista é todo fevereiro, então vocês podem escolher as datas a partir de amanhã 02/02 até 26/02, de segunda à sexta.

Qualquer dúvida, me coloco à disposição.

Abraço,

Amelia

--

Amelia Biesek Lovatto
Mestranda em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada na UFRGS
Licenciada em Letras – Português e Inglês pela UFRGS
amelia.lovatto@gmail.com

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto: Da redação à escrita singular: o ensino da escrita a partir da enunciação

Convidamos você a participar da pesquisa “Da redação à escrita singular: o ensino da escrita a partir da enunciação”, a ser realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo desta pesquisa é investigar de que forma o ensino e aprendizagem da escrita a partir do método de Guedes (2009), estudado ao longo da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, possibilita que se entenda a escrita de uma maneira diferente daquela engessada pela redação escolar.

A sua participação nesta pesquisa consiste na autorização do uso de seus textos produzidos para a disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I para fins de análise e em duas entrevistas conduzidas pela pesquisadora no início e no final do semestre acerca da sua experiência com a disciplina. Os dados gerados a partir da entrevista serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados, enquanto seus textos serão fotocopiados e armazenados no arquivo pessoal da pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Amelia Biesek Lovatto, podendo ser publicados em produções científicas ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade do pesquisador principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Os dados poderão ser usados em pesquisas futuras desde que aprovadas novamente pelo Comitê de Ética (CEP).

Os riscos envolvendo esta pesquisa são mínimos, podem envolver constrangimento em ter seus textos analisados ou em realizar as entrevistas. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se ou desistir de participar da entrevista a qualquer momento, bem como optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois da entrega dos textos e das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados.

Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há remuneração por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:
Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS
Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:
Prof. Dra. Magali Lopes Endruweit
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 223 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308-ramal da sala
E-mail: magali.endruweit@gmail.com

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: ____ / ____ / ____.

APÊNDICE VI – SEGUNDO E-MAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES

13/01/2022 15:09

Gmail - Entrevistas parte 2



Amelia Lovatto <amelia.lovatto@gmail.com>

Entrevistas parte 2

23 mensagens

Amelia Lovatto <amelia.lovatto@gmail.com>

25 de maio de 2021 13:00

Boa tarde, pessoal

Tenho recebido os textos de vocês. Agradeço muito por terem aceitado participar da minha pesquisa. Agora que o fim do semestre se aproxima, escrevo para lembrar vocês de que teremos de agendar a segunda entrevista. Esta segunda será mais curta que a primeira. Diferentemente da outra, em que falamos da experiência escolar de vocês como um todo, nessa falaremos da experiência com a disciplina de Leitura e Produção Textual.

Já estou curiosa pelos relatos de vocês.

Para marcarmos o horário, dessa vez, eu optei pelo Google Planilhas. Escolham o horário que vocês podem (somente um [01]), pintem-no de vermelho, para deixá-lo indisponível, e me respondam a esse email com o data selecionada por vocês.

Acesse a planilha por aqui: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1YsQ1uhHrtUSNlurSVB0TW9_fYc4KJX9kaOR-p9C8FPU/edit?usp=sharing

Abraço!

Amelia

--

Amelia Biesek Lovatto
Mestranda em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada na UFRGS
Licenciada em Letras – Português e Inglês pela UFRGS
amelia.lovatto@gmail.com