



REESCRITA: UM SEMPRE-PRESENTE E UMA ATIVIDADE METALINGUÍSTICA PARA O LETRAMENTO ACADÊMICO

*REWRITING: AN ALWAYS-PRESENT AND A METALINGUISTIC ACTIVITY FOR
ACADEMIC LITERACY*

Silvana Silva¹

Márcia Elisa Vanzin Boabaid²

Resumo: A escrita acadêmica tem sido problematizada de diversas formas. Nos propomos a pensar a escrita e a reescrita como atividades em prol da plena apropriação dos alunos do espaço acadêmico. Colocando o foco específico na reescrita, iniciamos nossa reflexão por Juchem (2018) e sua proposta de reescrita para o ensino superior a partir da teoria benvenistiana de linguagem; em seguida, nos valem de uma perspectiva crítica ao trabalho de Endruweit e Nunes (2013) a partir de nossa leitura de *As últimas aulas no Collège de France*, do linguista Émile Benveniste bem como as contribuições filosóficas de Agamben (2015) sobre o ato de escrever. Por fim, a partir dos pressupostos benvenistianos de linguagem, propomos uma pedagogia de escrita-reescrita, a partir da proposição de *ciclos de reescrita*, com vistas a um currículo exequível para o letramento no ensino superior. Concluimos o texto enfatizando a necessidade de uma leitura detida das lições sobre escrita contidas em *As últimas aulas no Collège de France*, de Émile Benveniste.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Pedagogia da escrita. Reescrita. Teoria da linguagem. Émile Benveniste.

Abstract: Academic writing has been problematized in several ways. We think of writing and rewriting as activities for the full appropriation of students in the academic space. Putting the specific focus on rewriting, we started reflection by Juchem (2018) and his proposal to rewrite for higher education from the benvenistian theory of language; then, it is assumed a critical perspective to the work of Endruweit and Nunes (2013) from our reading of *As última aulas no Collège de France*, by the linguist Émile Benveniste as well as the philosophical contributions of Agamben (2015) on the act of writing. Finally, based on the benvenistian assumptions of language, we propose a pedagogy of rewriting, based on the proposal of *rewriting cycles*, in order to obtain a feasible curriculum for academic literacy in higher education. We conclude the text by emphasizing the need for a careful reading of the lessons on writing contained in Émile Benveniste's *As últimas aulas*.

Keywords: Academic writing. Writing pedagogy. Rewriting. Language theory. Émile Benveniste.

Introdução: o que é e o que queremos com a escrita acadêmica

No fundo, haveria na escrita dois tempos. Um primeiro tempo seria o da passeata, um tempo da deambulação, quase um tempo de 'engate' em que se 'engatam' as recordações, as sensações, os incidentes, se deixam que eles se expandam. Depois haveria um segundo tempo, o da mesa onde se escreve. (...) Escrever é uma fruição,

¹ Doutora em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta em nível de Graduação e Pós-Graduação em Letras no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Coordena os seguintes projetos: "Reescrita: vinte anos de pesquisa no Brasil" e "Gesto e figura de linguagem: uma caracterização linguística".

² Doutora em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Ciências da Comunicação. Participa dos projetos de pesquisa: "Reescrita e Educação Linguística: conceituação de base enunciativa para a análise da pesquisa brasileira em vinte anos" e "Língua, Escrita e Sociedade em Perspectiva Enunciativa" (CNPq).

mas uma fruição muito difícil, pois tem de atravessar zonas de trabalho muito duras, com os riscos que isso implica: desejos e ameaças de preguiças, tentações de abandonar, fadigas, revoltas. (Barthes, *O grão da voz*, p. 333)

Barthes, na epígrafe acima, aponta que a escrita tem seu próprio tempo. Isso nos permite provocar: e a reescrita tem igualmente um tempo? Essas inquietações tensionam outro aspecto pontual da atividade dos professores de produção textual do Ensino Superior, principalmente ao considerar o universo múltiplo e incontável de gêneros, é o que queremos refletir com a escrita acadêmica. Sabemos que, na maioria das vezes, o ingresso no ensino superior provoca um misto de insegurança e receio acerca do desconhecido. Somado a isso, estudantes chegam à universidade e se deparam com gêneros discursivos muito diferentes daqueles que eles escreviam e liam no ensino médio. Como diferenciar e, sobretudo, qualificar a escrita dos alunos para a chamada escrita na Universidade? Esta é uma questão central, acreditamos, para a elaboração de uma *pedagogia da escrita-reescrita acadêmica*.

Diversos autores no Brasil se debruçaram sobre questões atinentes à escrita na universidade, portanto, é necessário contextualizar algumas destas propostas. Motta-Roth (2001) propunha o trabalho com a análise de artigos científicos, produção de resumos e produção de resenhas. A pedagogia da escrita elaborada pela autora tem sido bastante utilizada nas disciplinas de Produção Textual para alunos ingressantes em diversas universidades brasileiras. Stella e Bentes da Silva (2018), por sua vez, propõem o trabalho de reformulação textual de textos de divulgação científica, com vistas à análise e reescrita de diversos aspectos de coesão e progressão textuais. Entretanto, ambas as abordagens privilegiam aspectos da língua ou do estudo do texto – respectivamente, gêneros acadêmicos e atividade de parafraseamento – em detrimento de aspectos da linguagem.

A partir do exposto, torna-se legível, para nós, a transversalidade discursiva que a obra de Benveniste sustenta, na teorização de sua Linguística Geral, a formulação de uma linguística da escrita. É preciso avançar para além da descrição de estruturas, como por exemplo, a estrutura retórica do artigo científico, e questionar a pertinência de uma pedagogia da escrita acadêmica preocupada com o letramento de alunos ingressantes³. Para compor essa ideia, entendemos como imprescindível destacar o trabalho de Vieira e Faraco (2019) em três obras acerca da escrita na universidade. O volume 1, *Escrever na Universidade: fundamento*, sinaliza para a inter-relação entre ler e escrever, apontando que escrever é uma tecnologia que

³ A título de exemplo, citamos o artigo de Silva (2019), que demonstra que propostas com discursos mais horizontais favorecem também o letramento acadêmico dos estudantes.

requer um trabalho diferenciado, ou seja, o entendimento do que é escrever. Obviamente, esta composição destaca a real necessidade do domínio da escrita como condição indispensável para o estudante universitário se constituir como sujeito acadêmico, pois “a escrita dura enquanto durar seu suporte” (2019, p. 19). Para nós, a ideia de suporte remete à permanência do escrito, no tempo e no espaço, isso porque há escritos que “duram” mais ou menos, como por exemplo, a monografia em relação à resenha, sendo necessário observar a dinâmica dos diferentes universos de textos, modelados segundo um tipo textual e no interior de um gênero discursivo.

Já no volume 2, *Escrever na universidade: texto e discurso*, iniciam a reflexão afirmando que “As práticas de letramento de um estudante universitário envolvem atividades de escuta, fala, leitura e escrita”, todas igualmente importantes, mas dão ênfase aos aspectos da escrita ao pontuar que “a vivência universitária está direta e intrinsecamente vinculada à língua escrita, ao ler e ao escrever” (2019, p. 7). A partir desta afirmação mostram a necessária articulação dos domínios discursivos, ao tecer uma reflexão acerca do planejamento textual e as escolhas prévias do escritor as quais garantem a organização, a progressão e a coesão. Por fim, sugerem que é necessário revisar e reescrever o texto, colocar-se no lugar do leitor presumido e registram que “procedimentos de revisão e reescrita são constitutivos das práticas de escrever” (2019, p. 64). É este o ponto: o letramento acadêmico é o suporte que faculta a inserção do sujeito nas práticas de linguagem próprias do espaço universitário. Neste formato, pensar no que os estudantes escrevem sobre suas escritas é, de certa forma, compreender os conflitos com as práticas de letramento acadêmico, principalmente ao ingressar na universidade, questões pontuadas por Vieira e Faraco ao elegerem “o estudante universitário brasileiro” (2019, p. 8, volume 1) como principal interlocutor.

No enquadre do terceiro volume, *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*, apresentam orientações acerca da escrita formal (aquela esperada na escrita acadêmica) e destacam a necessária noção de uma consciência sintática a fim de que o aprimoramento escrito possa, de fato, estar a serviço do dizer “escrito”.

O presente artigo está organizado do seguinte modo: primeiramente, desenvolvemos breve reflexão acerca da pedagogia da escrita na universidade e propomos pensar em uma pedagogia enunciativa da escrita; em seguida, empreendemos a análise da escrita apresentada no trabalho de Endruweit e Nunes (2013) a partir de nossa leitura de *As últimas aulas no*

Collège de France, do linguista Émile Benveniste, bem como as contribuições filosóficas de Agamben (2015) sobre o ato de escrever. Por fim, a partir dos pressupostos benvenistianos de linguagem, propomos uma pedagogia de escrita-reescrita com uma proposição de *ciclos de reescrita*, com vistas a um currículo exequível para o letramento no Ensino Superior.

Por uma pedagogia da escrita-reescrita no ensino superior

Uma das queixas mais frequentes de professores universitários é a de não compreenderem o que o professor solicita na reescrita de seus textos; a outra, é de não compreenderem para que devem reescrever. Acreditamos, considerando nossa experiência acadêmica, que essas duas queixas estão interligadas.

O primeiro aspecto que defendemos é a preservação da humanidade⁴ do texto. O que é isso? Para nós, é compreender que o material foi construído por alguém que pensa, acredita, idealiza e registra, ou seja, o escrito começa na composição do pensamento acerca do escrito, está no processo, na escolha articulada do sujeito-autor, na interdependência enunciativa que o possibilita habitar sua singularidade, pois está inserido no universo cultural. O segundo ponto é compreender a dimensão da escrita – transposição da linguagem interior – para “assimilar o mecanismo da conversão em escrito” (BENVENISTE, 2014, p. 132). Nesse enquadre é urgente compor o preenchimento teórico que auxiliará na elaboração do conceito de concepção de reescrita.

Para nós, a atividade de reescrita transcende a materialidade do texto escrito, aquele ligado a uma dimensão sistêmica, sendo também fundamental, mas não suficiente. É necessário pensar a escrita como um processo formado por diferentes etapas com funções diferentes, mas que congrega uma reescrita transformadora.

Entendemos que é no hiato entre a escrita, a leitura do texto e a reescrita que se instala o espaço da cumplicidade interpretativa/analítica. É um processo simples? Nem sempre, porque a leitura do texto instala o leitor no texto, por meio da apropriação do escrito. Comungamos da ideia de que é por meio da apropriação da linguagem, ato individual, que o

⁴ O termo deve ser entendido de acordo com Benveniste: “Chamo cultura ao *meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens em qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em *interdições* específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto aquilo que prescreve [...] Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico” (BENVENISTE, 1988, p. 31-32, grifos do autor).

sujeito se constitui e compõe uma estrutura enunciativa, marcando-se como sujeito no mundo e a sua necessidade de comunicação. Benveniste destaca:

(...) cada um fala a partir de si. Para cada falante, o falar dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanção irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade. (BENVENISTE, 1989, p.101).

Isso posto, possibilita-nos depreender que o autor percebe semelhança entre a objetividade da língua e a singularidade da fala (escrita) do sujeito. É neste momento que acreditamos estar a “humanidade do texto”, a manutenção do sentido proposto pelo sujeito-autor, que pode ser próximo daquele elaborado pelo professor-leitor, mas que poderá ser ajustado na cumplicidade da reescrita. Além disso, a escrita-reescrita permite (re)constituir algo na sua forma característica e constitutiva, uma vez que a escrita confere forma visível ao pensamento⁵ (dá forma a ele) e a reescrita possibilita instaurar um diálogo interiorizado que se torna visível na medida em que pensa *no* e *a partir do* escrito. Dessa forma, simultaneamente, a escrita projeta a imagem da língua – essa representação gráfica – e suscita uma intervenção, uma vez que é “um sistema com alto grau de abstração” (BENVENISTE, 2014, p. 128).

Nas pesquisas de Juchem (2012; 2018) é possível observar o desenvolvimento de uma concepção enunciativa da linguagem acerca dos movimentos de intersubjetividade implicados entre os atos de escrita e reescrita de textos. A referida estudiosa inaugura outro status da reescrita enunciativa de texto ao considerar que a reescrita integra o processo de leitura, visto que ela passa a acontecer já no instante mesmo em que o autor lê seu texto e, posteriormente, quando o autor ouve os comentários a respeito do seu texto, a fim de incorporá-los ao texto (re)escrito. Ao compreender que a socialização da leitura do texto ativa o estatuto teórico do leitor/analista, entende que a escrita é vocalizada, tornando-se critério da (re)escrita a escuta. É nessa realização que a leitura movimentava o texto e traz a evidência de que o processo de reescrita (interativa, gramatical e textual) não é apenas uma interlocução, mas sim a constituição do homem como sujeito na linguagem dentro do quadro de interlocução e inserido na cultura. Ao compor a vocalização do escrito, o sujeito-autor imprime a (re)novação do discurso por meio de um novo processo de enunciação.

⁵ Conforme Benveniste (2014): “Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita como língua toda, a fala e o próprio pensamento, que não se dissocia de sua inscrição real ou imaginada. Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível” (BENVENISTE, 2014, p. 127). Ainda: “Não confundamos escrita com língua escrita (tomo essa expressão como significando ‘a língua sob a forma escrita’)” (BENVENISTE, 2014, p. 128).

A partir desta constatação, a singularidade da escrita se aproxima, também, na necessária observação do critério de autoria vinculada ao processo de enunciação. Segundo Juchem (2018, p. 99), a língua comporta especificidades relativas ao sujeito que a enuncia e, assim, cada enunciado, produto da enunciação – aqui escrita e reescrita – só pode ser considerado em relação a si mesmo, porque em relação é um efeito da estrutura enunciativa constituída na singularidade de cada enunciação.

Essa evidência autoriza apontar que o sujeito-autor mobiliza o repertório ao seu redor a fim de compor o escrito. Ao fazer este movimento lê a realidade, lê em voz alta e faz com que a leitura seja elemento constitutivo do critério da escrita. Ainda em Juchem (2018, p. 102): “(...) o alcance desta justaposição está na possibilidade de aluno e professor refazerem juntos, na universidade, o saber sobre a escrita que carrega um valor cultural vinculado à cientificidade, da qual decorre, muitas vezes, um efeito de “apagamento” da subjetividade”.

A compreensão que registramos é de que ao compartilhar o texto escrito e lido há ressignificação do discurso e que não se resume à língua interpretada, mas à atualização do que foi escrito. Nas palavras de Benveniste: “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Assim, o sentido pode ser compreendido como a apropriação do texto pelo leitor que, por meio da experiência de leitura, (re)constrói o dito, isso porque “um texto existe porque algo precisa ser dito” (JUCHEM, 2018, p. 192).

Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim, a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade (BENVENISTE, 1988, p. 26).

Apoiados em Benveniste, nos permitimos compor a ideia de que a (re)escrita inicia no instante em que o texto é lido. Juchem (2018) parte da ideia de que a vocalização do escrito é um meio para chegar à vocalização do escrito, uma vez que a *(re)escrita em voz alta* reforça o caráter público da escrita e caracteriza a inscrição do locutor-aluno em um novo lugar de sujeito que transforma a sua relação com o funcionamento da língua atualizada em escrita. Desta forma, aluno e professor articulam seus saberes sobre a linguagem e a língua, especialmente no contexto universitário, e (re)significam seus modos de enunciação enquanto

produtores de texto quanto às potencialidades e possibilidades de (se) dizer via escrita (2017, p. 194).

A pedagogia da escrita, do ponto de vista enunciativo, é um processo que redireciona as correlações individuais que o aluno faz sobre a escrita. Isso possibilita ao aluno se apropriar da escrita, tomando-a como ponto de partida, compreendendo o seu funcionamento. O professor deve ser visto para além de um avaliador, mas um leitor interessado no escrito do aluno. Deve estar no texto para pensar o texto Além disso, as teorizações de Benveniste permitem propor a reescrita como uma unidade de trabalho, uma unidade de análise, fatores que, seguramente, contribuem para o diálogo.

Colocar-se como sujeito na reescrita do texto é sair de si mesmo, como professor, para ir ao encontro do aluno, em busca de uma reescrita que fale para ele e com ele. Com isso, estabelece-se uma correlação de subjetividade na correção porque o eu e o tu se respondem na e pela reescrita. Esse processo ativa a relação de pertencimento entre o sujeito-autor e o mundo letrado, na medida em que mostra a reescrita não como um pretexto para refazer seu texto, mas para que ele aprenda a viver no mundo da escrita.

Apontar a escrita como um processo contínuo, sempre presente e atualizado a cada reescrita é, sem dúvida, oportunidade para repensar o ensino e, por consequência, a necessária atualização docente para compreender as particularidades que envolvem cada etapa e a possibilidade de aplicá-las em sala de aula. É o que propomos nas duas seções a seguir.

A natureza da escrita e da reescrita: da ‘mensagem’ às *semioses*

A teoria da Enunciação nem sempre se ocupou da escrita. Apenas recentemente, com as novas leituras de Benveniste e a publicação da tradução de *Últimas aulas no Collège de France*, em 2014, o campo de estudos da escrita em perspectiva enunciativa ganhou novo espaço. Alguns estudos precursores (tais como Endruweit, 2006) já davam destaque especial para escrita, em especial como “ausência que se faz presente” (Endruweit e Nunes, 2013). Este último trabalho questiona inclusive se é possível ensinar uma ausência. Defende um caminho intermediário: a leitura dos textos dos discentes como entendimento específico dos aspectos da pessoa, tempo e espaço da enunciação escrita.

Em sua leitura das *Últimas aulas*, Endruweit e Nunes (2013) nos informam que uma das grandes diferenças entre a enunciação falada e a enunciação escrita é “o grau de consciência linguística que cada uma demanda do locutor” (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p.

208). Além da diferença de consciência linguística e também de capacidade metalinguística, as autoras assinalam outra característica da escrita: “Se na fala como atividade era possível a exteriorização dos pensamentos, na escrita, há a transposição da linguagem interior: rápida e incoerente, na medida em que retorna apenas sobre o próprio locutor” (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 208). Vemos aí um duplo aspecto da escrita: primeiro o da passagem da ‘linguagem interior’ do ‘eu’, fragmentada e dispersa, e o segundo, nessa passagem, ou ‘conversão’ o que se carrega é uma subjetividade mais íntima do que a que expomos na fala. Há entre fala e escrita, nas *Últimas aulas* de Benveniste, não somente uma diferença de grau de relação com o interlocutor, mas uma diferença de natureza e de pensamento: na escrita o interlocutor ‘real’ pode nem mesmo ser posto, mas ‘criado’ pela escrita. Acreditamos que essa característica deve ‘assustar’ ou mesmo ser pouco perceptível para alunos iniciantes no Ensino Superior (talvez para alunos que estejam habituados a alguma prática de escrita criativa ou escrita literária). Uma última palavra sobre o trabalho de Endruweit e Nunes (2013), em que observamos o ponto nevrálgico da escrita:

A escrita não pode ser tomada como um *tempo eternamente presente*, como diz Benveniste; entretanto, podemos entendê-la como uma manifestação atemporal: toda a diacronia encontra um ponto de estofo 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. (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 212)

Assim, a escrita tem algo de paradoxal: é um presente ‘ausente’ que apenas mostra, por meio de signos (verbais e/ou multimodais) um “eu”. Com essa ausência de presente, o cenário que envolve eu-tu é de natureza diferente: não é um cenário de ‘resposta’, de ‘troca’, é, a nosso ver, ‘suspensão’ como uma ‘possibilidade’ para ‘eu-tu’. Não entendemos ‘atemporal’ do mesmo modo que as autoras, mas como abertura do campo das modalidades do possível (como reflete Agamben, em *Bartleby, ou da contingência*, 2015). É uma mudança de ‘natureza’ e não simplesmente de ‘tempo’. A escrita tem seu próprio tempo, é inscrita no tempo histórico e revela um tempo.

É pensando na escrita como ‘campo dos possíveis’ que precisamos avançar em relação ao quadro do *Aparelho formal da Enunciação*, pessoa, tempo, espaço e grandes funções sintáticas, incluindo aí a noção de *figura*. Entendemos assim que a *figura* ocupa o lugar desse ausente-presente do campo da escrita: a *figura* é o *avatar* do sujeito.

Em *O Aparelho Formal da Enunciação*, a noção de *figura* aparece muito rapidamente. Precisamos elucidar de forma analítica sua aparição e nossa compreensão dessa ideia. O linguista assim se expressa:

O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “**figuras**” igualmente necessárias, uma, origem, outra, fim da enunciação (BENVENISTE, 1989 p. 87, grifo nosso).

Em seguida, Benveniste explora as formas discursivas do diálogo, do monólogo, do *hainteny* e da comunhão fática. Entendemos assim que as ‘duas figuras’ necessárias à enunciação podem, na escrita, ser também o ‘narrador’ e o ‘protagonista’ e, em um desdobramento, o ‘protagonista’ e os demais ‘personagens’.

De certa forma, o ‘desdobramento’ ou ‘semiotização’ é fato histórico e natural da história da escrita, como nos ensina Benveniste em *Últimas aulas*. Na Aula 8, a primeira do Dossiê, *A língua e a escrita*, Benveniste traça um paralelo e uma diferença importante entre fala e escrita: a fala depende do signo linguístico; a escrita depende de uma “iconização do pensamento”:

Quem associaria o pensamento a uma materialização gráfica, *paralelamente* ao “signo linguístico”, associando o pensamento a sua verbalização idiomática. (...) Essa iconização do pensamento suporia provavelmente uma relação de outra espécie entre o pensamento e o ícone do que aquela entre o pensamento e a fala, uma relação menos literal, mais global. (BENVENISTE, 2014, p.133).

Com isso, vemos que Benveniste, em *Últimas aulas*, confirma nossa hipótese de que a ‘figura’ tem estatuto teórico em sua reflexão, especialmente em sua reflexão sobre a escrita. Entendemos assim que Benveniste propõe uma reflexão que avança da língua (ou da fala) como lugar da ‘mensagem’, da ‘relação direta e contextual’ para o lugar das semioses, a saber, do lugar em que as figuras ocupam lugar de ‘voz’ e falam, traçando a polifonia de que só a escrita é feita.

A escrita é minha própria conversão em escrito

Como pensar em uma pedagogia da escrita-reescrita? Essa é a pergunta que nos move. Nossa contribuição será em pensar a escrita, esse incrível processo que perpassa a prática de escrever, mas que ressignifica esse ato, materializando-o na experiência da escrita.

Imprescindível retomar a passagem do artigo *Da subjetividade na linguagem*, em que Benveniste aponta a indissociabilidade do homem e da linguagem, o aspecto constitutivo de ambos.

Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso realmente que seja um instrumento material para que a comparação seja simplesmente inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de um instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. 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 igualmente completo 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. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (BENVENISTE, 1995, p. 285).

A partir dessa reflexão, surpreende-nos a ideia de que a constituição do homem está relacionada à sua incompletude e a necessária relação com o outro para habitar-se. Na obra *Últimas aulas no Collège de France* (2014), Benveniste assinala que “Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 127). A partir dessa reflexão inaugura a necessidade de compreender a relação primordial entre a língua e a escrita. E avança na análise enfocando que não podemos confundir a escrita com a “língua escrita”, explicando a necessidade de pensar a “língua sob forma escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 128), apontamento que traz uma explícita crítica a Saussure.

É possível pensar que, se a escrita não é a língua, mas uma forma de língua, existe ali uma tríade da escrita. Propomos pensar a escrita a partir de uma tríade organizada em três movimentos, que por vezes podem ser síncronos, mas que, na grande maioria das situações, tende a se fracionar. Sugerimos, a partir disso, pensar a escrita caracterizada como essencial, circunstancial e atravessada. Esses movimentos, seguramente, possibilitam o “transbordar” de uma simples prática de escrever, em um processo de escrita, muito mais denso e efetivo.

O primeiro movimento, que denominamos “escrita essencial”, é o que contempla a importância do dito, congela o miolo da reflexão, aquele efetivo registro no papel. Aqui, fica clara a singularidade do desenho, dos símbolos até as letras: Benveniste (2014, p. 136) explica a relação entre a mensagem e a escrita e, para tanto, destaca que quando o homem primitivo desenhava nas rochas, ele escrevia, mostrava o que queria expressar, era a sua escrita e não a língua. Compreendemos, então, que no texto escrito quem escreve o texto não fala no texto, não se expressa, mas transporta a palavra de/para o outro. A grande questão aqui reside na indagação de como se realiza esta passagem da representação gráfica (mensagem) para a escrita. Ele conclui: cada etapa é um sistema absoluto, independente de outros sistemas (BENVENISTE, 2014, p. 147).

Nossa intenção é dividir o processo de registro na produção de texto na esfera acadêmica, para exemplificar. É o momento em que o aluno escreve o texto para “cumprir tarefa” e realiza um ato “quase” mecânico com a língua (re)presentada na escrita. Segundo

Benveniste (2014, p. 132), esse “ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas de uma linguagem interior, memorizada”. Em relação à escrita nesta perspectiva, entendemos ser apenas a transposição das impressões coletadas nas camadas anteriores, ou seja, na memória que, ao escrever, imprime a tarefa de conversão para o registro escrito e não para a escrita, efetivamente.

Há também o segundo movimento, a “escrita circunstancial”, aquela que privilegia o rigor do registro, é o espaço que dá margem às orientações que regulam o processo de escrever. Aqui, de fato, entendemos a caracterização de que a língua não é a escrita, mas uma forma de se representar na escrita. Se no movimento anterior a linguagem exigia a compreensão do aspecto interior e a transposição para um “contexto presente” (2014, p. 132), aqui é o engessamento da escrita, o escrever “bonito”.

Esse cuidado com o aspecto formal da língua pode ser observado nas reflexões de Benveniste quando assinala que a escrita não é o signo da língua, mas signo do referente. Pensando no aspecto prático da escrita na academia, podemos exemplificar a partir daquele texto cuidado, minimamente construído, mas que, em muitas situações, não transmite efetivamente uma ideia, não tem nada no aspecto formal para ser alterado, mas o semântico praticamente inexistente.

Já no último movimento contemplamos a “escrita como atravessamento”. Aqui retomamos a comparação entre a linguagem e o instrumento proposta por Benveniste (1989, p. 285), compreendendo que a escrita se clarifica neste processo, passa da função “instrumental” para significar, pois é o que representa o discurso. É quando o locutor se apropria da língua e representa o que pensa, por exemplo. Isso remonta acerca da indagação do escrito, do como escrevo o que escrevo, a forma como registro meu pensamento. É, em nosso ponto de vista, o que significa o processo de escrita.

Compondo uma aproximação com a prática da escrita na universidade, entendemos que acontece quando o texto é analisado e (re)significado por meio da reescrita. Acreditamos, seguramente, que este é o movimento da reescrita, aquele que permite “remexer” no texto com o cuidado e a delicadeza que a escrita exige, ao mesmo tempo em que provoca o amadurecimento de quem escreve a partir das reflexões que ali vai tecendo.

Repensar o que pode não ser o principal, mas que se constitui do processo de escrever. É neste encaixe que a experiência da escrita acontece. Aqui é que a língua, de fato, se

autossemiotiza. Assim, fica claro que a escrita não é mais a aplicação de uma forma, observando um domínio, uma criação, mas sim o ausente-presente de etapas anteriores. Não há dúvidas de que é no afastamento primeiro que a escrita se inscreve e ressignifica o segundo, complementando-se por não ser um processo único, mas que inaugura outro processo e, talvez, um seguinte. É nesta última experiência da escrita que acreditamos estar a aquisição da essência escrita. Em outras palavras, o acontecimento da escrita acontece no atravessamento com a reescrita. É assim, na pedagogia de escrita-reescrita, que a língua escrita acontece.

A tríade da escrita em que acreditamos pode ser exemplificada no texto *O Tempo esse, grande escultor*, da escritora Marguerite Yourcenar (2019). A autora descreve, a partir da análise de escultura, o processo de criar e deixar para o tempo a tarefa de esculpir a forma perfeita para, então, significar. É o que entendemos como pedagogia da escrita. O texto precisa do tempo da análise para ir se moldando e, por fim, se constituindo. É nisso que acreditamos: não há um texto pronto, mesmo após o ponto final há o início de um novo texto, aquele sempre inconcluso, que merece revisita e ajuste. É neste movimento crescente que a pedagogia da *escrita-reescrita* passa de representação “oralizada” para fato de escrita.

No próximo item apresentaremos, por fim, uma proposta de pedagogia da *escrita-reescrita*, em especial no aspecto da reescrita, que inclua as três dimensões fundamentais do ensino de língua e de língua escrita: a dimensão fundamental da pessoa; a dimensão da organização sintática; e a dimensão das figuras da enunciação. É a partir da aproximação da tríade da escrita, ou seja, da associação das três escritas que é possível compor um ciclo da reescrita.

Ciclos de reescrita para uma pedagogia no Ensino Superior

Em coleta de artigos do final da década de 90 até os anos 2000⁶, encontramos a problematização da reescrita em disciplinas de produção textual em nível superior em poucos artigos (notadamente como Koch et. al, 2004, sobre a coesão e coerência argumentativa, e o

⁶ A coleta e a comparação dos períodos 1998-2008 e 2008-2018 fazem parte das hipóteses de trabalho do Projeto de Pesquisa “Reescrita: vinte anos de pesquisas” (UFRGS/UFSM, 2020-23), sob nossa coordenação. A hipótese subjacente a esse recorte temporal é que o marco histórico dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1998) teve duas etapas de assimilação às práticas docentes: a primeira, de compreensão da importância do texto, leitura, escrita e reescrita nas disciplinas de língua portuguesa; a segunda, de implementação e consolidação de práticas e currículos que valorizem as dimensões acima referidas. O *corpus* está sendo constituído por bolsista de iniciação científica, a partir dos princípios da Revisão Sistemática e com busca no Portal de Periódicos Capes, a maior plataforma de artigos do Brasil.

trabalho de Menegassi (2001), referindo-se às operações realizadas na reescrita). De fato, quando se estuda a reescrita o foco é sempre *o que* corrigir. Enfatiza-se assim, nas pesquisas do período pesquisado, se o aluno atingiu ou não pela reescrita um determinado aspecto linguístico que se exige dele. Já nas pesquisas coletadas entre 2008 e 2018, além de observarmos uma “explosão” de artigos sobre o tema da reescrita, observamos uma mudança no foco de tais pesquisas: mais do que “o que” corrigir, os trabalhos se preocupam com a capacidade metalinguística geral dos alunos (via inserção de práticas de auto-avaliação) e com a operacionalização de uma *gestão* de reescrita teórica e pedagogicamente viável para alunos e professores, quer dizer, a formação de um pensamento sobre práticas de reescrita orientadas para diferentes propósitos comunicativos.

Considerando o fato de que as pesquisas apontam para uma tendência de que mais importante do que uma “lista de conteúdos” de correção, é importante suscitar no aluno a capacidade metalinguística, propomos CICLOS DE REESCRITA. Além disso, entendemos que tal proposta, por seu caráter metalinguístico, pode ser facilmente gestada em qualquer disciplina de Produção de Textos, pois não implica em uma longa lista de ‘conteúdos’ ou ‘fatos linguísticos’ a serem corrigidos e sim uma atividade reflexiva que engloba níveis de reescrita encaixados entre si, como explicaremos a seguir. É uma proposta para um currículo exequível. Passemos à explicação da proposta.

Os alunos devem receber três ‘respostas’ ou ‘análises linguísticas’ do professor (pela via do bilhete orientador, da grade coletiva, ditas formas de *feedback*, ou através da conversa individual com o aluno, dita *talkback*). Cada uma dessas três análises contempla os aspectos básicos da escrita, conforme nossa leitura do texto *O aparelho formal da Enunciação*, de Émile Benveniste. A seguir, definiremos brevemente cada círculo e exemplificaremos com questões que podem estar contempladas no pedido de reescrita ao aluno. Adaptações, acréscimos e questões específicas ao gênero ou texto solicitado devem ser feitas de acordo com o conteúdo linguístico trabalhado pelo professor.

O primeiro círculo contemplaria os aspectos do *aparelho básico da enunciação*: pessoa, tempo, espaço e objeto/projeto do dizer⁷. O professor deve ter em mente as seguintes

⁷A reescrita em uma perspectiva enunciativa, observando seus efeitos positivos a partir das mudanças de posição do leitor dentro do texto, já foi tematizado em Juchem (2018). Para termos uma ideia: “No segundo texto, na reescrita, percebe-se um movimento diferente. Parece haver, em relação ao primeiro, o efeito de uma presença “mais concreta” da posição sujeito/aluno na universidade” (JUCHEM, 2018, p. 228). Acrescentamos a essa proposta a consideração do tempo e espaço.

questões: a) O texto do aluno apresenta claramente a pessoa do discurso? b) Apresenta o tempo e o espaço de interlocução definidos? c) Apresenta o objeto e o projeto de dizer?

O segundo círculo contemplaria os aspectos do *aparelho sintático da enunciação*: organização frasal (afirmativa, negativa, interrogativa, imperativa), organização e transição dos parágrafos, sequências (argumentativa, descritiva, narrativa, explicativa ou dialogal), organização de recursos argumentativos verbo-visuais (tabelas, gráficos, etc.). O professor deve ter em mente: a) O texto apresenta organização frasal compatível com a pessoa do discurso? b) As sequências mobilizadas e os parágrafos convergem para o propósito do dizer? c) O texto apresenta recursos argumentativos verbo-visuais adequados ao espaço do dizer?

O terceiro círculo contemplaria os aspectos do *aparelho figurativo da enunciação*: a criação dos personagens, as relações entre os personagens, a relação entre o locutor e os personagens, a relação entre locutor e leitor. O professor deve ter em mente: a) O texto apresenta relação clara entre a pessoa do discurso e os demais ‘personagens’ do texto (outros locutores, vozes, etc.)? b) O texto apresenta relação adequada entre as vozes do texto? c) O texto apresenta ou supõe um leitor específico ao texto e como acentua tal relação (de forma coletiva, de forma imaginada, de forma real ou de forma individual)? d) Os recursos argumentativos verbo-visuais estão vinculados ao projeto de dizer e à constituição argumentativa na relação autor-leitor?

De forma esquemática, os ciclos de reescrita podem ser assim representados:

Figura 1 - Ciclos de reescrita.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A conjunção de *talkback* e *feedback* pode colaborar para que a atividade da reescrita possa ser viabilizada no espaço da sala de aula. Em um primeiro momento, de *talkback*, o

professor pode exemplificar oralmente como tais ciclos estão entrelaçados entre si, isto é, como as mudanças em um nível de correção devem ser motivadas pelas outras duas, por meio de uma demonstração em voz alta, para a toda a turma, de um texto do aluno em primeira versão. Em um segundo momento, cada aluno recebe a leitura individual de seu texto pelo professor para posterior reescrita (que pode ser feita em casa ou, preferencialmente, no tempo previsto no programa da disciplina).

Procuramos com essa proposta fazer uma apresentação ‘minimalista’ do que poderia ser uma proposta de reescrita do aluno, independente do gênero que lhe for solicitado. Considerando a diversidade constatada no quadro de gêneros discursivos apresentados no cenário brasileiro, concluímos que, antes de decidir qual ou quais gêneros devemos trabalhar para aproximar o aluno da esfera da escrita acadêmica, devemos propor um olhar avaliativo qualificado e que suscite uma reflexão metalinguística suficientemente ampla a um quadro geral da língua/linguagem. Por isso, fizemos o recurso à Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste: é notória sua preocupação com a articulação entre língua/linguagem⁸. Tal conclusão adveio também de nosso olhar histórico sobre tendências de pesquisas em reescrita no Brasil, como demonstrado acima. Esperamos, com isso, ter colaborado com a área de estudos de letramento acadêmico, especialmente com a proposição de uma pedagogia da reescrita em nível superior.

Palavras finais: do grão de voz à semente da escrita

A escrita, notadamente a escrita acadêmica, é uma atividade que demanda vários conhecimentos linguísticos ‘ao mesmo tempo’. Esse é o sentido da provocação de Barthes na epígrafe deste trabalho: a escrita teria um tempo de ‘preguiça’ ou de ‘devaneio’ e um tempo de ‘organização’, ‘trabalho duro’. Essa dupla condição de evocação/denominação ou preguiça/trabalho duro demonstra, na verdade, que aquele que se atreve a escrever enfrenta a cada linha um duplo desafio: o de se colocar no texto, instaurar a ‘enunciação’, e o de colocar no texto que vê criar diante de si uma voz específica, no caso, a voz ‘científica’. É o engate entre a voz do aluno (ainda em ‘transformação’) e a voz ‘científica’ (dita ‘pronta’ ou ‘madura’ na elocução de saberes) que nos parece um dos aspectos mais desafiadores do ensino da escrita acadêmica. Por isso, insistimos na reescrita não apenas como uma ‘etapa’ ou mais uma tarefa para ‘melhorar’ o texto do aluno, mas como uma verdadeira pedagogia para engatar a

⁸ Para saber sobre a articulação entre língua e linguagem em perspectiva enunciativa, consulte o artigo de Flores (2013).

articulação entre os saberes científicos e os saberes ‘ser’ do aluno. No caso específico de nossa proposta, a obra *As últimas aulas*, de Émile Benveniste, recentemente publicadas no Brasil, enfatiza uma especificidade incontornável da escrita (em sua relação com a fala): seu aspecto ‘figurativo’.

Como o aspecto figurativo é especialmente saliente na escrita acadêmica (em especial nos artigos científicos da maioria das áreas), não pudemos nos furtar de considerar essa dimensão em, ao menos, dois níveis da avaliação para a reescrita do aluno. É claro que o aspecto figurativo, de forma geral, pode envolver outros aspectos como tipografia, organização do título, divisão de seções, paragrafação com fins de destaque de sentido, *layout* geral. Porém, tais aspectos podem e devem ser contemplados nos Ciclos de Reescrita que propomos.

Como última observação, gostaríamos de dizer que uma *pedagogia da escrita-reescrita* do ensino da escrita não pode se ater a considerar o texto reescrito do aluno como um “objeto” mais ou menos próximo de um “modelo” esperado pelo professor, e sim como espaço em que se evidencia, a cada reescrita, a cada trabalho, a voz do aluno como “construtor de ciência” em meio às vozes que mobiliza. Esta é a tarefa a ser alçada, *grão de voz* que queremos distinguir no ‘burburinho’ polifônico acadêmico, “avatar” ou semente do ser no texto. Acreditamos que é neste sempre-presente da escrita que o grão-semente desabrocha no grão-texto. Dessa maneira, a teorização benvenistiana permite (re)pensar o estudo da escrita em sua ordem própria, isto é, sob a perspectiva semiológica. Benveniste (2014) possibilita que (re)signifiquemos o lugar da escrita, vista como a forma complexa de discurso, e é neste processo que a pedagogia da escrita se integra à pedagogia da reescrita, transformando em escrita-reescrita.

Referências

- AGAMBEN, G. *Bartleby, ou da contingência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BARTHES, R. *O grão da voz*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 284-293.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 81-92.
- _____. A língua e a escrita. In: COQUET, J. C.; FENOGLIO, I. (eds.). *Últimas aulas no Collège de France*. Trad. Daniel Costa. São Paulo: Editora da UNESP, 2014, p. 125-182.
- ENDRUWEIT, M. A escrita enunciativa e os rastros da singularidade. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2006. 206 p.

ENDRUWEIT, M.; NUNES, P. O ensino da escrita visto sob a ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópio*, vol. 11, n. 2, p. 204-213, mai-ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.09/1947>. Acesso em: 15/04/2021.

FLORES, V. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. *DELTA* [online]. 2013, vol. 29, n. 1, p. 95-120. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502013000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14/04/2021.

JUCHEM, A. Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos na sala de aula: os horizontes de um hífen. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2012, 195 p.

_____. Um olhar para o efeito-texto: a mudança de posição-sujeito da escrita à reescrita de textos na universidade. *Organon*, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 217-236, jan/jun.2018.

KOCH, V.; PAVANI, C.; BOFF, O. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 2, 2004, p. 141-164.

MARINHO,

MENEGASSI, R. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MOTTA-ROTH, D. *Redação acadêmica*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2001.

SILVA, S. O ensino de gêneros acadêmicos em debate: análises de práticas, confronto com a produção científica. *Contexto(s) Linguístico(s)*. vol. 13, n. 26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/27386>. Acesso em: 10/04/2021.

STELLA, V.; SILVA, A. C. B. Uma proposta de letramento acadêmico em português baseada na Linguística Textual. IN: FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. *Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras*. São Paulo: Humanitas, 2018, p. 129-158.

VIEIRA, F. E; FARACO, C. A. *Escrever na Universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. *Escrever na universidade: texto e discurso*. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.

YOURCENAR, M. *O tempo, esse grande escultor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

Recebido em: 14/01/2021; Aceito em: 21/02/2021.