

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
BACHARELADO EM LETRAS

JÚLIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA DE ESCRITA

PORTO ALEGRE

2023

Júlia de Oliveira Rodrigues

DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA DE ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit

Porto Alegre

2023

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 Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Juliani Menezes dos Reis

CIP - Catalogação na Publicação

de Oliveira Rodrigues, Júlia
Da escola à universidade: relato de uma trajetória
de escrita / Júlia de Oliveira Rodrigues. -- 2023.
52 f.
Orientadora: Magali Lopes Endruweit.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Bacharelado em Letras: Tradutor Português e
Inglês, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Escrita. 2. Aprendizagem de texto. 3. Émile
Benveniste. 4. Intersubjetividade. 5. Redação. I.
Lopes Endruweit, Magali, orient. II. Título.

Júlia de Oliveira Rodrigues

DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA DE ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit

Conceito final:

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Jane da Costa Naujorks
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a M.^a Aline Raquel Konrath
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem na escola e na graduação em Letras – bacharelado. Assim, direciona-se o olhar para o gênero da redação ensinado no ensino médio e para os textos produzidos na disciplina de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I (LPT I), a fim de comparar a percepção dos alunos sobre a escrita a partir dessas práticas. Para isso, é feito um relato de experiência da minha trajetória de aprendizagem de escrita, com enfoque em dois textos escritos por mim, analisados a partir da teoria da enunciação de Émile Benveniste e da prática de ensino de texto trazida por Guedes (2009), que tem como ponto central as qualidades discursivas — unidade temática, concretude, objetividade e questionamento. Para tanto, o trabalho é dividido em três partes. A primeira aponta para o ensino-aprendizagem na escola, que prioriza a redação e a percepção de escrita utilitária que se tem a partir dessa prática; e para o ensino-aprendizagem de textos em LPT I, em que se tem uma nova perspectiva de escrita, lugar de intersubjetividade. A segunda parte traz a teoria da enunciação de Benveniste — que guia meu olhar sobre a escrita —, de onde parte a análise dos textos. Por fim, a terceira parte relata a análise dos dois textos escritos em contextos diferentes: o primeiro texto é uma redação escrita para o ENEM e o segundo texto escrito para a disciplina de LPT I. A partir disso, pude observar o que faz com que a escrita da redação seja tão afastada de quem escreve, apenas reforçando opiniões já existentes no mundo, enquanto a escrita de LPT I instiga a reflexão do autor e dos leitores, dando espaço à intersubjetividade.

Palavras-chave: escrita; redação; aprendizagem de texto; Émile Benveniste; intersubjetividade.

ABSTRACT

This paper proposes a discussion about the teaching-learning practice in school and in the undergraduate course in Languages – Bachelor's degree. Thus, the focus is on the genre of text taught in high school – Writing Essays – and the texts produced in the discipline *Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa I* (LPT I), in order to compare the students' perception of writing based on these practices. For this, an experience report of my learning process of writing is made, focusing on two texts written by me, analyzed from Emile Benveniste's Linguistics of Enunciation, and the teaching practice brought by Guedes (2009), which has Discourse Qualities (*unidade temática, concretude, objetividade e questionamento*) as its central point. To this end, the paper is divided into three parts. The first one points to the teaching-learning in school, which prioritizes Writing Essays, and the perception of *escrita utilitária* (utilitarian writing) that emerges from this practice; and to the teaching-learning of texts in LPT I, in which there is a new perspective of writing, a place of intersubjectivity. The second part introduces Benveniste's Linguistics of Enunciation – which guides my view on writing – from where the analysis of the texts starts. Finally, the third part reports the analysis of two texts written in different contexts: the first one written at school and the second one written for the discipline of LPT I. From this, I could observe what makes the writing of the essay so distant from the writer, only reinforcing common opinions, while the writing in LPT I encourages the thoughts of the author and the readers, giving space to intersubjectivity.

Keywords: writing; writing essay; teaching writing; Émile Benveniste; intersubjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Folha Óptica CV 2017 – Redação (primeira página).....	17
Figura 2 — Folha Óptica CV 2017 – Redação (segunda página)	18
Figura 3 — Proposta de redação do ENEM 2016	37
Figura 4 — Primeiro texto para análise: redação do ENEM 2016.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O APRENDIZADO DE ESCRITA	14
1.1 O APRENDIZADO DE ESCRITA NA ESCOLA	14
1.2 A ESCRITA EM LPT I.....	20
2 AO ENCONTRO DE UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: A TEORIA DE BENVENISTE	26
2.1 FALAR DE LINGUAGEM É FALAR DE SUJEITO	27
2.2 FALAR DE SUJEITO É FALAR DE SUBJETIVIDADE/INTERSUBJETIVIDADE	28
2.3 FALAR DE ENUNCIÇÃO É TAMBÉM FALAR DE ESCRITA.....	30
3 ANÁLISE	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Durante o ensino médio, meu aprendizado de escrita — e também meu interesse por ela — voltava-se para o vestibular. Os períodos semanais de redação durante os três anos finais da educação básica eram focados no formato e nos possíveis temas do Exame Nacional do Ensino Médio ou do vestibular da UFRGS. Tendo o objetivo de aprender o que fosse necessário para alcançar uma boa nota nesses concursos, o que importava para mim, em relação à escrita, era atender aos aspectos avaliativos exigidos.

Aprender escrita de forma restrita ao gênero da redação fazia com que meu olhar se limitasse a um lugar de argumentos e soluções. Ao escrever sobre o tema “o que é ter um estilo” no vestibular da UFRGS de 2017, que mais tarde será tratado em detalhes, não caberia haver dúvidas do que eu entendia sobre o que é ter, ou não, um estilo. Então, escrevi certezas, porque foi isso que foi solicitado das minhas produções textuais, tanto na escola como, de fato, no vestibular e no ENEM — e era isso que eu entendia ser necessário.

Para o objetivo de passar nesses exames, a perspectiva de que texto é o que se pede na redação funcionou. Mas o olhar apenas para a forma foi tomado como a verdade sobre o que é escrever: aplicar estruturas bem definidas de parágrafos, respeitar as regras da gramática e da ortografia, trazer citações. Enfim, seguir o que se pede para o vestibular e para o ENEM seria sinal de uma boa escrita. Foi com essa ideia que ingressei na universidade em 2017, em Letras – Bacharelado, e me deparei com a cadeira de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I no segundo semestre. A disciplina me apresentou uma nova forma de pensar escrita que pôs em dúvida a certeza que eu tinha de que sabia escrever. É a reflexão sobre essa trajetória de escrita da escola à universidade que trago como relato de experiência aqui.

Sinto que entender escrita de forma restrita à redação definiu também minha forma de construir reflexões e hipóteses com os leitores ao escrever, já que não havia espaços para dúvidas, eu precisava entregar certezas. Ao me deparar com o tema sobre o que era “ter um estilo”, eu não podia refletir sobre o que isso significava, mas sim argumentar sobre o que isso significava. Nessas horas eu não gostava de escrever, pois entendia que, para dissertar sobre algo, era necessário saber tudo sobre o assunto, e a apreensão sobre qual seria o tema daquele ano era mais presente do que a vontade de escrever.

Entender que esse formato era apenas uma perspectiva da escrita veio depois. Quando entrei na Letras, minha expectativa sobre escrita era de que eu poderia lidar com ela, afinal, era só seguir as regras já aprendidas, aprimorando-as. Eu sabia escrever para o vestibular; logo, sabia escrever no mundo. Mas o caminho foi diferente. Em meu segundo semestre como

estudante de Letras na UFRGS, no primeiro dia de aula da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I¹, com a professora Magali Lopes Endruweit, tudo o que eu sabia sobre escrita foi posto em discussão. Não era preciso escrever sempre em terceira pessoa do singular — “espera-se”, “deve-se” — ou em primeira pessoa do plural — “devemos”, “esperamos” —, como geralmente se aprende durante o ensino médio, porque ali não havia problema em usar o *eu*. Evitar o uso da primeira pessoa do singular seria considerado apenas uma tentativa de esconder o sujeito² do texto.

O caminhar da disciplina de LPT I me fez perceber, pouco a pouco, que essa tentativa de ocultar o sujeito da produção textual acaba afastando os alunos da própria escrita. Como o foco do ensino, muitas vezes, limita-se à redação do vestibular, o que se entende por escrita reduz-se a uma fórmula, que muitas vezes prioriza se adequar ao gênero mais do que compartilhar as reflexões do autor com seus leitores. A mudança ocorrida ao tornar a escrita próxima de mim foi um ponto crucial para o meu entendimento, hoje, do que significa escrever, fruto da disciplina de LPT I. Essa discussão será mais bem desenvolvida no capítulo 1, em que discuto a aprendizagem de escrita no ensino médio.

Mais do que poder escrever com a primeira pessoa do singular, houve também a mudança dos temas propostos. Os temas que, antes, muitas vezes tratavam de questões afastadas da minha realidade ou sobre as quais eu já tinha opiniões formadas, agora, nas produções de LPT I, tratavam de questões que partiam de mim. O primeiro texto proposto na disciplina foi *quem sou eu*. Era com base nas minhas experiências que partiria o primeiro texto. Diante dessa proposta de escrita, senti-me perdida, como se nunca tivesse escrito um texto antes, porque eu não estava acostumada a escrever sobre algo de que eu não tinha certeza. Tal sentimento parece surgir justamente pela definição que eu criei sobre escrita: atentar-se à forma e buscar sempre a impessoalidade. Até aquele momento, no segundo semestre da faculdade, eu apenas seguia a fórmula que tanto treinei durante os anos de ensino médio e de preparação para o vestibular. Não era possível fugir do que me acompanhava há tanto tempo. Como é que agora eu passaria a falar de mim nas produções textuais? Eu não sabia como.

Acrescida dos fatores *falar sobre mim e a partir de mim*, surgia uma nova questão sobre a escrita: escrever para ler. A leitura em voz alta era fator indispensável para a nota A na disciplina. O aluno poderia optar por não ler, mas sabendo que era uma das atividades propostas. Não me era comum a ideia de escrever para ser lida, e entender que meu texto seria escutado por todos os colegas da sala também me fazia refletir sobre o que eu entendia por escrita: era

¹ A disciplina será retomada, a partir de agora, como LPT I.

² O conceito de “sujeito” será explicado no capítulo 3, em que detalho a teoria de Émile Benveniste.

um caminho até então desconhecido. Esse novo caminho de leitura em voz alta me fez perceber uma outra concepção de escrita enraizada em mim, a de que se escreve apenas para ser avaliado. Ficava apreensiva com a ideia de que a leitura seria seguida da avaliação da professora e dos colegas. A surpresa foi esses comentários não se apresentarem em forma de avaliação, mas, sim, como um espaço de troca entre aluno e seus leitores, que antecedeu a prática de reescrita.

No momento que me deparei com o escrever que parte das minhas experiências, eu sabia que havia uma grande travessia a ser trilhada. Escrever para ser lida era diferente do que até então eu entendia por escrita, já que, na escola, o objetivo era apenas ser avaliado — e não ser lido. É o resultado de parte desse caminho, indo ao encontro de uma escrita mais singular, que me mostrou o ponto de partida deste trabalho de conclusão de curso: para que eu escrevo (para quem)?

Esta pergunta tem a semente plantada na disciplina de LPT I, em que, como aluna, pude expandir meu olhar sobre a escrita, ultrapassando os limites do gênero da redação. A partir do método trabalhado na cadeira, que mais tarde será detalhado junto às qualidades discursivas³, entendo, depois de muita reflexão, que uma boa escrita não se basta pela linguagem formal, dentro das regras gramaticais e ortográficas, e que uma citação não se sustenta sem que o aluno se coloque como autor de seu texto.

Não contesto aqui a importância de tais aspectos, nem das adequações necessárias conforme os gêneros e os contextos de escrita, mas analisar apenas a forma não parece fazer com que um texto seja bem-escrito. O olhar para a pontuação, para a acentuação correta, para a regência deve fazer parte de uma escrita que pensa em seus leitores, e não apenas pela exigência da avaliação. Assim como traz Benveniste, “forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 141).

A mudança de perspectiva sobre escrever faz com que meu olhar consiga se direcionar ao que hoje me motiva dentro da esfera acadêmica: a escrita de textos em que os alunos não se escondam por trás das formalidades; textos escritos para serem lidos. Ao dar início a este trabalho, não busco trazer de forma definitiva o que faz com que essa mudança aconteça, mas, sim, trazer minha experiência com o aprendizado de escrita e a hipótese de que, a partir do momento em que entendo que escrevo para ser lida, entendo o motivo pelo qual se escreve. Essa mudança me ajudou a entender que a escrita ultrapassa o propósito de mostrar o que se

³ As qualidades discursivas são apresentadas por Paulo Coimbra Guedes no livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, de 2009.

sabe, chegando a um lugar de troca, de reflexão. Sendo assim, não se escreve apenas quando se tem as respostas para as perguntas. As perguntas são exatamente o início da jornada.

A importância de entender a escrita da forma que entendo hoje, como lugar de diálogo, fez com que um novo movimento dentro da universidade aparecesse para mim: escrevo não apenas para ser avaliada, mas também para ser lida. No momento que meu objetivo mudou ao escrever, criei fascínio pela escrita, e cresceu em mim o interesse em pesquisar sobre ela. Entrei para o grupo de estudos da professora Magali, em que me foi apresentada a teoria enunciativa de Émile Benveniste, e o contato com integrantes de diversos níveis acadêmicos me proporcionou ricas reflexões sobre a teoria que hoje é a lente pela qual enxergo a língua; junto a isso, me tornei monitora da disciplina de LPT I, em 2019/2, e logo depois de LPT II, em 2020/1, experiências que me proporcionaram o contato com textos produzidos pelos alunos das disciplinas, o que me permitiu um novo lugar de análise sobre a escrita. É do lugar de aluna e de monitora que tem origem esse trabalho.

Para dar início a essa reflexão, trago, no primeiro capítulo, o relato da minha aprendizagem de escrita no ensino médio, em conjunto com o que diz a literatura existente sobre o ensino de escrita na escola. Busco encontrar os aspectos que fazem os alunos saírem do ensino médio com uma visão instrumental da escrita, fechada no gênero da redação, que não abre espaço para a escrita do mundo. Nesse momento, para elucidar a discussão, trago o exemplo da minha redação, escrita para o vestibular de 2017 da UFRGS.

Após esse primeiro momento, relato, no capítulo 2, o caminho percorrido na disciplina de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I, em que pude direcionar o meu olhar para uma nova perspectiva sobre escrita. Tal direcionamento me proporcionou um complexo trajeto para me desfazer das amarras da redação do vestibular. Busco, neste capítulo, trazer o primeiro contato com o ato de escrever em que se preza a subjetividade, sem tentar escondê-la atrás da formalidade.

Após o caminho percorrido como aluna, trago a minha experiência como monitora das disciplinas, relatando a relação de troca construída com os alunos, que passam pela mesma trajetória recém vivenciada. O interessante aqui é o novo ângulo sobre as produções textuais, que deixa de ser o de escritora dos meus próprios textos para o de leitora.

No capítulo 3, trago a visão de língua que norteia esse trabalho, sendo ela constitutiva do homem, e não apenas ferramenta de comunicação. A teoria benvenistiana embasa meus estudos de linguagem enunciativa, em que a subjetividade se constrói a partir da possibilidade do locutor de se colocar como sujeito.

O relato que pretendo traçar aqui percorre minha aprendizagem de escrita durante a travessia do ensino médio à graduação, passando especificamente pela disciplina de LPT I, em que pude redescobrir um novo objetivo para escrever. O relato da minha experiência como estudante se une à da pesquisadora que aqui escreve e elabora hipóteses sobre a relação com a escrita que diz de si, que se constrói com o objetivo de dialogar, buscar reflexões.

Após isso, no capítulo 4, trago a análise de um texto escrito durante o ensino médio e outro escrito durante a disciplina de LPT I, com o objetivo de comparar as diferenças entre eles e analisar se elas contribuem ou não para a minha hipótese de que escrever para ser lida mudou minha compreensão de escrita. Por fim, concluo o trabalho com as considerações sobre meu processo de pesquisa com a escrita produzida em LPT I.

1 O APRENDIZADO DE ESCRITA

Trago, neste capítulo, duas questões que fundam esse trabalho: o processo de aprender a escrever na escola e o processo de aprender a escrever em LPT I. Tal divisão é importante porque segmentam-se duas perspectivas de escrita que muito se diferem; se, por um lado, aprender a escrever na escola representou aprender a escrever redação, aprender a escrever em LPT I representou um processo inacabado, ao encontro de uma escrita que fala de si. Nos subcapítulos seguintes, busco descrever esses processos e de que forma eles refletem no que entendo por escrita.

1.1 O APRENDIZADO DE ESCRITA NA ESCOLA

Pensando no que dá início à reflexão sobre este trabalho, retomo, neste subcapítulo, o aprendizado de escrita durante o ensino médio e de que forma ele está moldado pela redação. Como traz Endruweit (2022, p. 22), “[...] para a escola, escrever é principalmente um ato utilitário, pois a subjetividade que a escola busca encontrar nos textos dos alunos é, sobretudo, uma argumentação que denote o domínio do conteúdo aprendido”. Essa definição muito diz sobre a escrita que aprendi durante os três anos de ensino médio, cursados nos anos de 2013 a 2015, com regras que apontam o que é permitido e o que não é para alcançar a tão esperada aprovação no vestibular e no ENEM.

Longe de entender essa questão como simples culpa da escola, muito menos da professora, depois de percorrer minha trajetória nas disciplinas de LPT I e LPT II, entendo que a escrita que aprendi no ensino médio se reduz a um lugar de utilidade, que se limita a convencer um avaliador — e não um leitor — de que se sabe. O objetivo das produções textuais não é uma reflexão sobre o tema, nem mesmo sobre a escrita, mas, sim, a confirmação de que se sabe sobre aquele assunto e de que se sabe as regras gramaticais para colocar suas opiniões no formato de texto, conforme veremos a seguir.

Não é exceção encontrar alunos que estudam para os concursos de ingresso na graduação buscando uma forma pronta para a escrita da redação, atendendo ao que será avaliado. Durante meus estudos no ensino médio, eu já dedicava meu tempo a decorar citações coringas que se adaptavam a diversos assuntos; outra estratégia era manter certa constância na estrutura do texto, com o número de parágrafos definidos. O foco deixa de ser a escrita em si, a reflexão sobre o tema, o diálogo entre autor e supostos leitores, para ser a forma, o bem escrever, tal como também traz Endruweit (2022, p. 117):

Há sempre a necessidade de escrever para algum fim, para mostrar conhecimento, para aferir um domínio de conteúdo apreendido durante a trajetória escolar. Esse é o caminho trilhado pelo texto escrito em aula, e consequentemente pela redação de vestibular, tomado como exemplo de bem escrever.

Para contribuir com a discussão, trago aqui como exemplo o vestibular da UFRGS de 2017, que prestei para ingressar na graduação que agora estou finalizando, Letras – Bacharelado. O tema da redação daquele ano era apresentado com dois excertos, um de Mia Couto, escritor moçambicano, e outro de Elis Regina, cantora brasileira, em que ambos falavam sobre como usavam referências de outros artistas, escritores que vieram antes, construindo seus estilos a partir do que já existia. Após esses excertos, era solicitado ao candidato que fizesse uma dissertação sobre o que é ter um estilo, com o seguinte dizer:

Para tanto, você deve:

- **Apresentar** o seu entendimento sobre **o que é ter um estilo**;
- **Exemplificar** **ou** com fatos, **ou** com acontecimentos, **ou** com situações da vida cotidiana, sua ou de qualquer outra pessoa, **o que é ter um estilo**;
- **Desenvolver** argumentos que evidenciem que o exemplo dado permite identificar um *estilo* singular. (UFRGS, 2017, p. 2, grifos do autor).

O enunciado, em conjunto com os anos de aprendizado que delimitam a escrita como uma avaliação para mostrar que se sabe, tem como resultado um texto sem escritor, em que o aluno está escondido por trás da primeira pessoa do plural — *sabemos, pensamos* — ou ainda da terceira pessoa do singular, representando o sujeito indeterminado — *sabe-se, pensa-se*. Soma-se a isso a descrição presente no Manual do Candidato da UFRGS, que se manteve inalterada entre os anos de 2017 e 2023, em que são elencados cinco aspectos imprescindíveis para a redação:

Abordagem do tema

A redação produzida tem de evidenciar a compreensão adequada do tema proposto e atender às orientações que vêm enunciadas na prova de Redação.

Definição do ponto de vista

O posicionamento diante do tema proposto é assegurado pelo ponto de vista estabelecido para a redação. O ponto de vista deve indicar o *rumo* da reflexão inerente a um texto de caráter dissertativo.

Contextualização do assunto

Reflexão articulada sobre dados da realidade, referências a fontes de informação diversificadas, citações, paráfrases e/ou alusões respondem pela abrangência de uma redação de natureza dissertativa.

Estruturação

A divisão hierárquica das partes que compõem o texto e a organização de frases e parágrafos asseguram a estruturação interna e externa, conferindo progressão e unidade à redação.

Linguagem

A expressão linguística pressupõe: seleção e utilização adequada, conveniente e apropriada do vocabulário, dos processos de coordenação e subordinação, dos recursos de pontuação, das estruturas de língua escrita padrão e das convenções ortográficas. (UFRGS, 2023, p. 93, grifos do autor).

Considerando tais aspectos, não é difícil entender o que o aluno busca ao se deparar com um tema como o trazido aqui, “o que é ter um estilo”. Mais do que refletir sobre suas próprias experiências e trazer uma reflexão a partir da sua perspectiva, os estudantes querem se adequar ao que exige o concurso. Volto para a discussão: não se escreve para ser lido, mas, sim, apenas para ser avaliado. Tal situação é semelhante durante os anos que antecedem o vestibular; durante o ensino médio, escreve-se para o professor, que ocupa esse lugar de avaliador, já que o foco de ensino de escrita durante o ensino médio é justamente a redação que será exigida nesses exames.

Não descarto aqui a necessidade de uma classificação; porém, entendo que o problema está no ensino de escrita voltado apenas para essa classificação.⁴ Os alunos acabam não tendo contato com outras práticas de escrita a não ser a destinada para o vestibular, em que os temas são, muitas vezes, afastados de suas realidades. É um texto que não constrói diálogo porque se limita a se enquadrar nos aspectos trazidos acima: abordar o tema; definir o ponto de vista e defendê-lo; contextualizar o assunto a partir de citações ou dados; estruturar o texto com parágrafos que tenham começo, meio e fim; respeitar as regras gramaticais e ortográficas.

Essa condição parece conversar bastante com a definição de escrita burocrática trazida por Grigoletto (2011, p. 96), que se refere à escrita acadêmica, mas que parece ser resultado também do que se aprende na escola: a produção de escritas “que se limitam a tentar atender o que o ‘mestre’ (os mestres da teoria, o orientador, a instituição) supostamente quer”. O *mestre*, a quem Grigoletto se refere em seu texto, parece corresponder aos critérios da redação do vestibular ou à figura do professor, que acabam engessando a escrita do aluno. Não há espaço para que o aluno se coloque como autor de seu texto, porque já está delimitado o que se deve escrever, a partir de algo que não decorre das suas experiências.

Tal discussão é trazida por Endruweit e Fagundes (2020, p. 234), em que afirmam que

Quando o aluno trata de assuntos distantes dele, acaba por alicerçar seus argumentos em pontos comuns, já conhecidos por seus leitores, seja por conta da popularidade do assunto ou da quantidade de opiniões já articuladas que existem sobre o tema. Nesses casos não existe a necessidade de investigar, de descobrir, afinal todas as ideias necessárias para a escrita do texto já estão ditas em algum outro texto, basta repeti-las.

Em conformidade com o trecho acima, acredito que há um ponto importante no aprendizado de escrita no ensino médio: não se aprende a escrever a partir de si, porque não se

⁴ Essa reflexão será detalhada no capítulo 4, em que analiso as escritas produzidas no contexto de aprendizagem do ensino médio e no contexto da disciplina de LPT I.

fala sobre assuntos próximos aos alunos, que passam a enxergar a escrita como algo afastado de suas realidades. A escrita ideal passa a ocupar um lugar inatingível, porque nesse modelo se escreve apenas quando se tem certezas sobre o tema. É então que as redações caem no senso comum, já que os alunos buscam argumentos já existentes, comuns no ambiente escolar.

O resultado da minha redação escrita para o vestibular de 2017 não parece fugir do que se costuma encontrar nas produções textuais de quem está cursando vestibulares ou ainda no ensino médio. Com um olhar mais atento hoje, após cinco anos da escrita e com a possibilidade de reler sem tempo determinado, encontro erros que antes passaram despercebidos, mas o texto se encaixa no que se entende por uma redação do vestibular da UFRGS. O exemplo segue abaixo:

Figura 1 — Folha Óptica CV 2017 – Redação (primeira página)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL			PROVA DE REDAÇÃO	
Concurso Vestibular 2017				
ÁREA DE PREENCHIMENTO EXCLUSIVO			Local	12 CONS
FISCAL	COORDENADOR	COPERSE	Sala	147
<input type="radio"/> Candidato Ausente	<input type="radio"/> Anulada	<input type="radio"/> Fora de Local	<input type="radio"/> Uso	
				1840427455
TRANSCREVA A REDAÇÃO NO ESPAÇO ABAIXO E NO VERSO				006083.06-12
TÍTULO	<i>Estilo é autenticidade.</i>			
1	<i>A mistura de estilos musicais e literários, de po-</i>			
2	<i>etas e, conseqüentemente, de culturas faz os cidadãos</i>			
3	<i>presenciarem uma diversidade artística inimaginá-</i>			
4	<i>vel. Contudo, diante de tanta miscigenação cultural,</i>			
5	<i>ter estilo, ou ser reconhecido como um ser estiloso,</i>			
6	<i>parece se tornar cada vez mais difícil. A questão é</i>			
7	<i>que para isso não é necessário mais do autentici-</i>			
8	<i>dade e coragem para ser, dizer e vestir o que se tem</i>			
9	<i>verdade.</i>			
10	<i>A artista Elis Regina afirmou, em um programa</i>			
11	<i>de televisão, que começara a sua carreira de canter-</i>			
12	<i>ra imitando descaradamente. Isso não faz com</i>			
13	<i>que seu trabalho perca prestígio, visto que seu es-</i>			
14	<i>tilo é incomparável, o que é comprovado pelo fato</i>			
15	<i>de pronunciar tal fala publicamente. Essa situação</i>			
16	<i>esclarece que para possuir estilo não é preciso criar</i>			
17	<i>algo novo, apenas fazê-lo da forma que se considera</i>			
18	<i>melhor. Muitas canteras podem ter Elis Regina como</i>			
19	<i>inspiração agora e seus trabalhos serem diferentes</i>			
20	<i>futuramente, colaborando para o surgimento de no-</i>			
21	<i>vos estilos.</i>			
CONTINUE NO VERSO.				
Nome: Júlia de Oliveira Rodrigues				
Inscrição	CPF	Nº Documento de Identidade	Data de Nascimento	
006273-1	042.206.360-64	9110723906 SSP	03/02/1999	

Figura 2 — Folha Óptica CV 2017 – Redação (segunda página)

22	Além disso, mesmo a sociedade estando em constantes
23	mudanças, ainda é possível observar grande receio
24	- até mesmo - intolerância com o novo, com o diferente.
25	Isso acarreta indivíduos inseguros de demonstrarem
26	seus sentimentos, suas preferências e suas vontades. Ser
27	estiloso é, apesar dos preconceitos da sociedade, lutar con-
28	tra qualquer forma de ser oprimido, sendo a autenticidade
29	a melhor maneira de alcançar esse objetivo. Um
30	exemplo disso é Shakespeare, grande escritor britânico,
31	que criou aproximadamente 1700 palavras e expressões,
32	as quais são usadas constantemente na atualidade,
33	mesmo após 400 anos de sua morte.
34	Então, assim como Elis e Shakespeare, ter um estilo
35	é, além de criar, ter a certeza de que se fez aquilo que
36	se desejava, sem se sentir preso pelo fato de se viver
37	numa sociedade ainda muito fechada ao diferente. De-
38	sa forma, para ter estilo basta viver com autenticidade.
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

<p><i>Julia de Oliveira Rodrigues</i></p> <p><small>Assinatura</small></p>	<p>9110723906</p> <p><small>Nº do Documento de Identidade</small></p>
--	---

Fonte: Acervo da autora (2023).

As folhas ópticas acima foram retiradas do site do Portal do Candidato da UFRGS, onde ficam armazenados em formato digitalizado os cartões de respostas e a redação de cada candidato. A folha, então, é idêntica à que foi utilizada naquele ano. Considerando o que se pedia o concurso, lembro de escrever determinada a atender as exigências. O tema, como já ocorria nos últimos anos do vestibular da UFRGS, foge de questões que aparecem frequentemente na vida dos estudantes, recorrendo a temas que surpreendem os alunos, mas, ainda assim, o enunciado delimita que se defenda um ponto de vista e que se argumente, no sentido de apontar as razões para defender um ponto e não outro. Como eu havia visto na escola e nos estudos pré-vestibular, já tinha um formato de texto a ser seguido, buscando produzir um parágrafo de introdução, dois de argumentos e um de conclusão. O ponto de início da minha

escrita já estava desenhado pela quantidade de parágrafos que eu queria alcançar, mesmo antes de saber o tema. Usar os textos de apoio também era uma saída para encontrar bons argumentos e utilizá-los para defender o ponto de vista.

A questão que hoje me interessa é pensar na impessoalidade dessa escrita. Eu não parti de experiências minhas para falar sobre o assunto, recorri ao que era disponibilizado pela prova ou por dados decorados anteriormente. Volto ao objetivo no momento da prova: atender ao que era critério de avaliação; portanto, escrevia para ser avaliada. Nesse sentido, a minha produção para a redação do vestibular parece se encaixar no conceito de Endruweit (2022) sobre a escrita utilitária, já mencionado aqui, que trata da escrita que tem como objetivo apenas demonstrar conhecimento,

O que o aprendizado dessa escrita utilitária significa para os alunos? Percebo que o resultado disso é a delimitação de uma escrita que serve exclusivamente para ser avaliada. Os alunos buscam mostrar que sabem muitas informações sobre o assunto, mas não refletem sobre elas a partir de suas experiências: é uma escrita que se afasta de quem escreve. Cria-se uma barreira entre o texto e o autor, que reflete também nos leitores, já que a escrita não leva a uma discussão sobre o tema, apenas reforça opiniões já existentes no mundo, e os leitores acabam apenas concordando ou discordando dessas opiniões, sem refletir a partir da realidade de quem escreve. Essa visão da escrita utilitária é diferente da vista em LPT I, em que os alunos escrevem sobre aquilo que faz parte das suas experiências e, a partir disso, podem refletir sobre o que acontece com eles, construindo hipóteses e dividindo-as com os colegas.

Refletindo sobre os produtos provenientes da redação, penso ser importante analisar os aspectos que fazem a escrita ser tão afastada de quem a escreve. Retomando a solicitação do vestibular, pede-se ao aluno que escreva um texto dissertativo-argumentativo. Para pensar sobre esse gênero, volto o olhar às referências presentes no material escolar destinado ao ensino de redação, especificamente o material usado na escola em que meus irmãos cursam agora o 9º ano do ensino fundamental. O olhar para esse material específico se dá pela busca daquilo que está em foco na escola atualmente. Conforme o material disponibilizado pelo sistema Marista de educação, em um módulo destinado à leitura e interpretação de propostas do vestibular, afirma-se:

A interpretação da proposta é a peça-chave para a elaboração de um bom texto. A redação a ser desenvolvida deve apresentar o conteúdo, desenvolvido com base no tema proposto, e a forma, ou estrutura, que deve seguir o formato dissertativo-argumentativo, ou seja, deve-se expor o assunto de modo sistemático, abrangente e profundo, valendo-se de argumentos que defendam ou refutem o que está sendo discutido. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 136).

Destaco aqui dois aspectos sobre essa afirmação: o foco a ser dado no tema proposto e o formato a ser seguido. Tais aspectos são trazidos como as peças-chave para uma boa redação. Sobre o primeiro tópico, não parece haver mistérios: o conteúdo a ser escrito deve corresponder ao tema proposto; quanto ao segundo, penso ser necessário uma análise sobre o que se entende por um formato dissertativo-argumentativo. Para isso, busquei materiais teóricos sobre redação que falem sobre o tema.

Segundo a obra *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*, de Ulisses Infante (1998, p. 159), “É a atitude linguística da dissertação que nos permite fazer uso da linguagem a fim de expor ideias, desenvolver raciocínios, encadear argumentos, atingir conclusões”. Para isso, o autor sugere que se siga a estrutura comum do texto dissertativo: introdução, desenvolvimento, conclusão. Não se distanciam a proposta de redação do vestibular da UFRGS e o material encontrado sobre o tema.

O que faz, então, o aluno não procurar a possibilidade de se colocar no texto e sim apenas atender ao formato solicitado? Penso que isso se deve ao fato de que, no vestibular, em que as provas são uniformes a todos os candidatos, a avaliação inviabiliza o olhar para aspectos individuais a cada texto. A saída foi a uniformização da correção, tal como traz Endruweit (2000) em sua dissertação *A redação nota dez*. No momento que o se colocar no texto não é critério de avaliação e que os alunos escrevem com o objetivo de serem avaliados, o foco deixa de ser um texto singular. É mais fácil atender aos critérios a serem avaliados — estrutura, ortografia — trazendo fatos genéricos, de conhecimento geral.

Retornando à redação escrita em 2017, não invalido a presença da minha opinião sobre o que é ter um estilo: concordo com o que escrevi na época. A questão é que em nenhum momento o meu objetivo era discutir o tema, refletir: a partir do momento da leitura da proposta até a elaboração da redação, busquei alcançar o que era pedido. Defendi meu ponto de vista sem, em nenhum momento, ter falado de mim. Não há o que identifique que essa escrita foi minha a não ser o nome no cabeçalho da Folha Óptica.

Percebo, como aluna e agora monitora de LPT I, que os alunos saem do ensino médio e ingressam na universidade sabendo escrever apenas um gênero: a redação do vestibular. O que aprendi na escola e também nos meus estudos para o vestibular se basearam nesse gênero. Essa foi a limitação que me causou dificuldade nas disciplinas de LPT, já que o tipo de texto exigido ali era muito diferente das redações com a qual estava acostumada. Apresento, no próximo capítulo, como funcionou a cadeira de LPT I em 2017/1, semestre em que cursei a disciplina.

1.2 A ESCRITA EM LPT I

A disciplina de LPT I consiste em apresentar três tipos textuais para o aluno: narração, descrição, dissertação. Para isso, há um cronograma de textos a serem escritos durante o semestre, que devem ser lidos para os colegas em voz alta por quem os escreveu. Essa divisão dos tipos textuais — narração, descrição, dissertação — é que constrói o caminho a ser percorrido ao longo do semestre. Cada tipo textual engloba um bloco — o bloco narrativo, o descritivo e o dissertativo — e, ainda, cada bloco engloba quatro motes de escrita. Abaixo, apresento os conteúdos programáticos de cada bloco:

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1. O TEXTO NARRATIVO

- 1. Discussão sobre o conceito de texto e texto narrativo.
- 1.1. Da redação escolar ao texto como produção de sentido.
- 1.2. As qualidades discursivas: objetividade, concretude, questionamento e unidade temática.
- 1.3. A relação que se estabelece entre autor, leitor e conteúdo.

2. O TEXTO DESCRITIVO

- 2.1. Quem descreve.
- 2.2. O que merece ser descrito.
- 2.3. Como descrever.
- 2.4. As qualidades discursivas da descrição.
- 2.5. A descrição a serviço da narração e da dissertação.

3. O TEXTO DISSERTATIVO

- 3.1. Qualidades do texto dissertativo: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento
- 3.2. Estrutura.
- 3.3. Conteúdo.
- 3.4. Atitudes dissertativas: comparação, análise, classificação e definição.

4. ASPECTOS TEÓRICOS

- 4.1. Elementos de modalização, de intersubjetividade e de polifonia na argumentação.
- 4.2. Operadores de argumentação.
- 4.3. Relações lógicas: coerência, pressuposições e implicações. (UFRGS, 2022, p. 1-2).

Dentro do bloco narrativo, compreendo que há um grande desafio. Como dito, o primeiro texto a ser escrito na disciplina de LPT I é a apresentação pessoal — o *quem sou eu*. Entendo como desafio porque, depois de tanto se afastar da escrita, o processo se inverte e o texto se volta para o aluno. Não tem como fugir de si com um mote que pede diretamente que você o faça. O bloco narrativo ainda conta com os seguintes textos: aspecto do cotidiano, emoção forte e aprendizado. Todos devem priorizar a narração como ponto de partida para a questão que se quer discutir.

Já no bloco descritivo, é apresentado ao aluno o recurso da descrição, que está sempre a favor da narração. São quatro motes: descrição de pessoa, descrição de objeto, descrição de

processo e, por fim, descrição de tipo de pessoa. O objetivo aqui não é a descrição detalhada de todos os aspectos que constituem a pessoa ou o objeto presentes no texto, mas, sim, a delimitação daquilo que é importante para que o leitor enxergue o que o autor está falando. O interessante desse bloco é a percepção diferente do autor e do leitor, já que muitas vezes o autor entende que colocou no texto o que é necessário para que se compreenda a questão, mas o leitor, após a leitura em voz alta, comenta a necessidade de preencher algumas lacunas.

Há dois momentos que marcam a presença do leitor na disciplina de LPT I: primeiro, a leitura em voz alta para a turma, em que os colegas podem comentar o texto do aluno, dar sugestões, apontar aquilo que precisa ser explicado; e os comentários escritos pela professora e pelos monitores, após a entrega formal dos textos feita pelos alunos conforme data prevista no cronograma. Tanto os comentários dos colegas quanto os comentários da professora e dos monitores são guiados pelas qualidades discursivas, apresentadas por Paulo Coimbra Guedes⁵, que serão detalhadas ainda neste capítulo. A partir do momento que se tem a leitura em voz alta como prática da disciplina e é dado aos alunos o retorno dos textos com comentários da professora e dos monitores, abre-se portas para um aspecto essencial do processo de aprendizagem de escrita de LPT I: a reescrita. A reescrita também não foi prática comum durante meu ensino de redação no ensino médio, já que, a partir do momento que entregava o texto ao professor, entendia que o processo estava finalizado, e que a ele restava apenas a avaliação. Em LPT I, por outro lado, a reescrita se torna um dos aspectos fundamentais da disciplina. A partir do momento em que um texto é escrito, ele pode ser reescrito quantas vezes forem necessárias até o final do semestre, dando ao aluno a oportunidade de reler seu texto e repensar, agora também como leitor, o que pode ser desenvolvido.

No bloco dissertativo, é feita uma reformulação do que se entende por dissertação. Se, no ensino médio, a dissertação se referia ao texto argumentativo, em que se defende um ponto de vista, para LPT I a dissertação se dá como uma reflexão mais desenvolvida daquilo que foi apontado pela narração e descrição. Neste bloco, os motes são comparação, análise, classificação e definição. Esses motes, na verdade, são as atitudes que se espera dos alunos no momento da escrita, pois guiam a discussão ao longo do texto. Destaco aqui que os blocos não anulam uns aos outros; é com a narração bem construída e com a descrição a favor da narração que chegamos a um bom texto dissertativo. O que muda é a predominância de cada tipo textual:

⁵ Paulo Coimbra Guedes é professor de português desde 1967. Em seu livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, publicado em 2009 pela Editora Parábola, apresenta sua proposta de ensino que parte do tema pessoal e das qualidades discursivas para ensinar a escrever.

se, no bloco narrativo, o foco é a história contada, no bloco dissertativo, ganha destaque a reflexão.

Esse processo de escrita começa com a bronca, apresentada logo nas primeiras aulas. A bronca, nome atribuído pela professora Magali, é o ponto de partida que motiva o aluno a escrever sobre o que lhe incomoda. Os temas dos textos, que antes eram afastados da realidade dos alunos, passam a ser motivados por eles: a bronca que faz com que eles queiram escrever. Guedes (2009) fala sobre o tema pessoal, relatando sua experiência em uma turma de 2º ano do ensino médio, após a leitura de um aluno sobre uma atividade comum do cotidiano dele: “[...] surgiu um texto sobre conserto de pranchas de surfe escrito por um surfista, [...] o único texto seu a ser lido numa aula de português” (GUEDES, 2009, p. 36), e reflete:

Comecei então a querer que os alunos escrevessem sobre o que sabiam fazer na vida, o que viviam na vida, o que pensavam da sua vida, da sua gente, do que faziam, muito mais interessado no que tinham a dizer sobre isso do que no desenvolvimento da habilidade de delimitar o tópico frasal do parágrafo. (GUEDES, 2009, p. 36).

Parece ser daqui que a bronca surge. Muito mais do que saber falar sobre os temas de redação, afastados do seu cotidiano, o aluno sabe falar da sua vida. É sobre fazer pranchas que o aluno que faz pranchas quer falar.

A bronca também é uma nova prática na escrita do aluno, que até então tinha o tema definido pelo professor ou pelo enunciado da proposta de redação. Na disciplina de LPT I, o aluno recebe um mote inicial (no caso do primeiro texto, a apresentação pessoal, ou *quem sou eu*), mas dentro desse mote há inúmeras possibilidades de temas a serem tratados, sendo o aluno o seu definidor. O que está por trás dessa escolha é a bronca: eu quero falar sobre esse assunto porque é isso que me dói.

Redirecionando para o meu trabalho, gosto de pensar que o que me motiva a escrever sobre minha trajetória com texto no trabalho de conclusão de curso é a minha bronca com o próprio texto. O que me trouxe ao curso de Letras foi, também, o processo de escrita que me acompanha desde a escola, apesar de só ter me dado conta disso com a cadeira de LPT I. As minhas pranchas de surfe são os textos, é sobre eles que eu quero falar, e é esse o caminho que construo aqui, neste trabalho, a fim de refletir sobre minha travessia na aprendizagem de escrita durante o ensino médio e a partir de LPT I.

Logo no início da disciplina, as qualidades discursivas são apresentadas aos alunos: são elas que dão o norte para quem escreve e para quem lê. Essas qualidades foram idealizadas por Paulo Coimbra Guedes em sua obra *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009). Diferentemente dos critérios avaliativos de uma redação, o foco das qualidades discursivas é

que o autor construa um texto que convide os leitores a participarem da discussão levantada — que a bronca deixe de ser apenas de quem escreve.

São quatro as qualidades discursivas propostas por Guedes (2009): objetividade, concretude, unidade temática e questionamento. A objetividade foge do que se entende por algo impessoal, direto. A ideia, aqui, é que o aluno consiga se colocar no lugar de quem não passou pelas mesmas experiências que ele, e, assim, explique as situações de forma detalhada para que o leitor se sinta próximo do que está sendo contado e tenha todas as informações para entender o que é dito.

A concretude anda junto com a objetividade, já que se refere à importância de trazer exemplos no texto para que o leitor entenda a bronca, a problematização, aquilo que se quer discutir. O autor precisa oferecer imagens e ideias concretas para que o leitor possa enxergá-las e, assim, avaliá-las a partir da sua própria perspectiva. Ao compreender a objetividade, entendo que, ao descrever alguém, não basta dizer que “ele era muito alto”, porque altura é algo relativo e pode não ser suficiente para o leitor entender o que quero dizer. Então, trago concretude à descrição: “ele era tão alto que sua testa quase batia na porta”.

A unidade temática é a qualidade discursiva que determina um único tema central, que serve de fio condutor para todos os aspectos desenvolvidos ao longo do texto. Nesse caso, não se deve entender a qualidade discursiva como um limitante, que só nos permite escrever sobre um único aspecto ao longo de todo texto, mas, sim, pelo ponto de vista de que todos os aspectos que são trazidos devem estar conectados por esse tema. Lembro das primeiras aulas de LPT I, em que a professora Magali, para explicar a unidade temática, trazia o exemplo de um polvo com seus vários tentáculos: eles representavam os diferentes exemplos, as diferentes perspectivas, mas sempre conectados ao tema central. O desenho do polvo me acompanha desde então no entendimento dessa qualidade discursiva.

Já o questionamento se refere à reflexão que o autor quer compartilhar e equacionar com o leitor. Ele parte da bronca — de uma problematização —, que, por sua vez, parte de uma inquietação do autor, com a qual o leitor se envolve através do diálogo estabelecido com o texto. O questionamento é a continuação da bronca bem construída que, depois de tanto ser do aluno, passa a ser dos leitores também.

As qualidades discursivas são apresentadas desde as primeiras aulas, mas os alunos costumam entender de fato o que elas compreendem a partir da leitura em voz alta e da prática de reescritas. A leitura em voz alta se faz crucial no processo de escrever para ser lido. Até então, escrevia-se para atingir critérios; agora, reformula-se a escrita para ser ouvido, para receber sugestões, para escutar o outro. Este é um processo complexo, já que a apreensão por

ser avaliado é tão presente nos alunos, fortificada pelo EM e vestibular, que cada comentário dos colegas parece escancarar feridas. Lembro da minha insegurança na leitura em voz alta e costumo observar isso para os novos alunos em todos os inícios de semestre: acostumados a ter os textos lidos apenas para avaliação, a sensação inicial da leitura em voz alta é de que estamos sendo avaliados a cada frase, que estamos lendo para os nossos inimigos, construindo argumentos contra nós mesmos. Aos poucos, porém, a insegurança se faz despercebida; fui me interessando pela troca construída com os meus leitores e, também, por ser leitora dos meus colegas. Adaptei-me a fazer anotações enquanto ouvia os colegas lendo seus textos, para não deixar passar o que surgisse no momento exato da leitura. Com o tempo, pude perceber o que Konrath (2022, p. 14) traz em sua dissertação de mestrado pela UFRGS: “Na tinta deixada na página, ficam os rastros do que somos e do que não somos, perceptíveis para o leitor atento”.

Neste capítulo, apresentei diversos aspectos que fazem parte da disciplina de LPT I — a bronca, as qualidades discursivas, a leitura em voz alta e a prática de reescrita. Essas noções são apresentadas logo no início do semestre, mas acompanham os alunos desde a primeira até a última escrita. Como aluna, consigo observar que o trajeto iniciado lá em 2017/2 me acompanha até então. Qualquer leitura que faço é guiada pela concretude, pela objetividade, pela unidade temática e pelo questionamento. Essa prática tem em si a noção de que a escrita se faz com o outro, construindo pontes entre o autor e seus leitores. Essa visão faz parte da lente por onde observo o mundo, e é sobre essa lente que trato no próximo capítulo.

2 DE ENCONTRO A UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: A TEORIA DE BENVENISTE

Quando entrei na universidade, o que entendia por linguística era pouco. Para mim, o estudo da língua portuguesa se dividia em duas partes: literatura, em que se estudava os livros clássicos; e linguística, em que se estudava a gramática. Acredito que essa divisão esteja presente na escola, em que se tem a disciplina de língua portuguesa focada na forma, enquanto a disciplina de literatura tem seu foco nos clássicos, que muitas vezes marcaram alguma escola literária. Neste capítulo, mostrarei o caminho ao encontro de uma linguística que foge a esse lugar. É através da lente da teoria enunciativa que enxergo minha concepção de língua e de escrita, que são os pilares deste trabalho.

A minha falta de compreensão do que a linguística englobava no tempo de ensino médio foi se abrandando conforme a faculdade ia sendo cursada. Logo no início do curso, a disciplina de Conceitos Básicos de Linguística me apresentou o momento em que a linguística foi considerada uma ciência, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure. Essa era uma disciplina com um conteúdo riquíssimo e com grandes possibilidades de reflexões, mas que não foi bem aproveitada por conta de eu não compreender o que aquilo significava nos meus estudos. Como ainda não havia um propósito em estudar, o meu objetivo seguia como na escola: aprender para fazer provas. Essa visão mudou quando entrei no grupo de pesquisa *Ler e escrever na universidade: reflexões e caminhos*, um semestre após estar na disciplina de LPT I. Foi nesse grupo que estendi meu olhar sobre linguística e entendi a importância de uma teoria para guiar nosso olhar sobre um estudo.

De forma resumida, o funcionamento do grupo acontece por meio de reuniões semanais, nas quais lemos e discutimos textos em conjunto. Quando entrei, os encontros eram ainda em formato presencial, no Instituto de Letras localizado no Campus do Vale da UFRGS; porém, devido à pandemia em 2020, houve a necessidade de reajustar o formato dessas reuniões, que agora ocorrem de forma *on-line* na plataforma Google Meet. Essa mudança trouxe benefícios para o grupo, já que facilitou a presença de mais participantes, mesmo que a falta do contato físico e das discussões face a face ainda resistam. Os textos a serem lidos são planejados a cada início de semestre, podendo ser alterados conforme as relações feitas ao longo das reuniões. Dou destaque, aqui, à forma como realizamos as leituras: em voz alta, com diversas pausas para diálogos, dúvidas e observações. A leitura em voz alta em grupo me apresentou um novo caminho de estudo, dando sentido à frase que tanto escutei nas cadeiras de LPT I, quando a

professora falava que “é sempre com o outro que se aprende”. Foi ali, naquele contexto de interlocução, que muito aprendi.

O grupo tem seu foco na teoria linguística de Émile Benveniste⁶, sendo a maior parte dos textos lidos nos encontros vinda de seus estudos, reunidos por seus alunos nos livros *Problemas de Linguística Geral I e II*. Lembro que, nas primeiras reuniões das quais participei, foi-me apresentada uma visão geral de diversas correntes teóricas e pontuado o lugar dos estudos de Benveniste, ponto de partida para as discussões construídas no grupo.

Entender o que significa ter um ponto de onde observar as teorias me ajudou a dar sentido àquelas disciplinas iniciais de linguística. Saber de onde se está partindo foi um divisor do meu percurso durante a graduação.

Revisitando meus primeiros contatos com os escritos de Benveniste, lembro da minha empolgação em encontrar um caminho ao qual eu pertencia. Esse entendimento da teoria se deu aos poucos e ainda não está finalizado. A cada leitura feita em grupo, me sinto mais próxima daquilo que entendo como linguística enunciativa; conseqüentemente, mais próxima do lugar de onde enxergo a língua e a escrita.

No subcapítulo seguinte, trago alguns conceitos essenciais da linguística enunciativa que são essenciais, também, para este trabalho. São eles que guiam meu olhar sobre a escrita.

2.1 FALAR DE LINGUAGEM É FALAR DE SUJEITO

Émile Benveniste foi um linguista que ganhou destaque no século XX. Dentro da corrente teórica do estruturalismo⁷, ele dá luz ao que até então estava escondido das discussões: o sujeito. Endruweit e Flores (2009) discutem as novas proporções que a linguística tomou a partir da concepção de sujeito trazida por Benveniste:

Benveniste é responsável por difundir um conjunto de questões concernentes a uma linguística bastante diferenciada da que até então era feita. Com ele, os temas da subjetividade/intersubjetividade, da referência, da significação, da relação universal/particular tomam outras proporções. (ENDRUWEIT; FLORES, 2009, p. 243).

⁶ Nascido na Síria, em 1902, e naturalizado francês em 1924, Émile Benveniste assegura a divulgação de suas teses entre os linguistas após a publicação de *Problèmes de linguistique generale*, em 1966, e sua abordagem enunciativa desperta o interesse de filósofos e psicanalistas (ENDRUWEIT; FLORES, 2009).

⁷ Milano (2018, p. 461) traz um ponto importante sobre a corrente estruturalista dos anos XX e sobre Benveniste: “A noção de estrutura, sem dúvida, foi um operador que alavancou significativamente a cientifização do campo dos estudos da linguagem, mas acreditamos que se pode constatar que há alguns linguistas que tomaram o devido cuidado com o alcance e com as limitações dessa noção, no decorrer de sua trajetória. E Benveniste, obviamente, é um deles”.

Essa linguística diferenciada tem início pelo conceito de língua trazido por Benveniste. Se até então o foco não estava no estudo do sujeito, o linguista mostra que não há linguagem sem sujeito, assim como não há sujeito sem linguagem: são indissociáveis. Em *Da subjetividade na linguagem*, de 1958, Benveniste trata dessa relação:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2020, p. 285).

Benveniste, então, foge de uma visão simplista e bastante difundida, na época, sobre a linguagem⁸ reduzida a um instrumento de comunicação. Se assim o fosse, seria opor o homem à sua própria natureza. Para Benveniste, a linguagem é intrínseca ao homem, é de sua natureza e, portanto, não é fabricada: “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 2020, p. 282). A ideia de que linguagem e homem não se separam foi fator decisivo para entender o que compreende a subjetividade e a intersubjetividade.

É a partir dessa compreensão de linguagem que a subjetividade se encontra. *É um homem falando que está no mundo* e, na instância do discurso, “*é ego quem diz ego*” (BENVENISTE, 2020, p. 283). O sujeito se constrói, portanto, quando assume a posição de *eu* no discurso. Tratamos aqui, então, da subjetividade trazida por Benveniste, que compreende a “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2020, p. 283).

2.2 FALAR DE SUJEITO É FALAR DE SUBJETIVIDADE/INTERSUBJETIVIDADE

Em Benveniste, a subjetividade parece carregar consigo o conceito de intersubjetividade. Retomo a citação trazida acima: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem”. Passo importante para compreender a intersubjetividade é pensar que, quando o sujeito se assume como *eu*, ele compreende um *tu*, a quem se refere. A relação *eu-tu* existe enquanto instaurada a realidade do discurso, no momento em que o locutor se apropria da língua — em que se posiciona como sujeito. Tal discussão é trazida por Endruweit (2022, p. 136, grifos da autora):

⁸ Há certa flutuação terminológica na obra de Benveniste, especialmente entre língua e linguagem. É necessária, portanto, uma leitura atenta: em alguns momentos o autor usa uma, quando, na verdade, é outra. Flores (2013, p. 34) aponta que isso seja “mais um indicador a atestar que a reflexão de Benveniste não é um modelo teórico acabado”.

⁹ Segundo Flores (2009), apesar da versão em língua portuguesa trazer “é ego quem diz ego”, a tradução mais adequada quando se retoma a língua francesa parece ser “é ego quem diz ego”.

É, pois, a partir do *tu* que é possível pensar o *eu*. No momento da enunciação e pela enunciação, o *eu* se constitui, sendo, portanto, *sui-referencial*. Mas tal constituição não é possível de se dar sem a presença do *tu*. Logo, o *eu* necessita do *tu* para poder constituir-se como pessoa, para poder enunciar, criando uma relação de troca entre ambos. Na medida em que se constituem mutuamente, são constituídos pela língua.

Nesse momento, considero importante trazer o foco para a categoria de pessoa. Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, de 1946, Benveniste contraria a ideia de que existe uma simetria entre 1ª, 2ª e 3ª pessoas. Para o linguista, *eu*, *tu* e *ele* não estão no mesmo nível linguístico, já que há a necessidade de “procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia” (BENVENISTE, 2020, p. 246). É nessa relação de oposição que *eu*, *tu*, *ele* se categorizam: um é aquilo que o outro não é.

Volto o olhar, então, para essas oposições. O primeiro destaque é que, se compreendo que o *eu* se define por aquele que fala, que o *tu* se refere àquele para quem se fala, e que o *ele* se refere àquele de quem se fala, encontro aqui um ponto importante: tanto *eu* quanto *tu* estão presentes no discurso, já *ele* representa uma ausência¹⁰. Andam junto com a categoria de pessoa as definições de subjetividade e intersubjetividade já mencionadas: “dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, ‘tu’ é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’” (BENVENISTE, 2020, p. 248).

Portanto, *eu* e *tu* estão categorizados como pessoa, enquanto *ele* está categorizado como não-pessoa. Essa categorização é a *correlação de pessoalidade*¹¹ trazida por Benveniste. Tal correlação implica a *unicidade específica* e a *inversibilidade* das duas primeiras pessoas: unicidade porque “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos” (BENVENISTE, 2020, p. 250), pois são instaurados apenas na realidade do discurso. São também inversíveis, porque podem trocar de lugar: “o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’” (BENVENISTE, 2020, p. 250). Essa inversibilidade existe apenas para *eu* e *tu*, que dividem as mesmas referências de tempo e espaço — o *aqui* e o *agora*.

Apesar dessa proximidade entre as duas primeiras pessoas, elas também não se encontram no mesmo nível linguístico. O que as diferencia é, segundo Benveniste, a *correlação*

¹⁰ Benveniste retoma as definições trazidas pelos gramáticos árabes, em que a primeira pessoa é “aquele que fala”; a segunda pessoa é “aquele a quem nos dirigimos”; mas a terceira é “aquele que está ausente” (BENVENISTE, 2020, p. 248).

¹¹ Flores (2013) ressalta que, apesar da tradução brasileira trazer o termo personalidade, é preferível tratar de pessoalidade, já que o que está enfatizado aqui é a categoria de pessoa, do campo linguístico, que não se refere ao termo técnico da psicologia. Por isso, escolho utilizar “correlação de pessoalidade” no lugar de “correlação de personalidade”.

de subjetividade, pelo fato do “eu” “ser *interior* ao enunciado e *exterior* a ‘tu’” (BENVENISTE, 2020, p. 252, grifos do autor). Endruweit (2022, p. 137) traz a discussão referente à definição de subjetividade que opõe *eu* e *tu*:

Essa inversibilidade não os torna hegemônicos, pois é sempre *eu* que propõe *tu*, conferindo ao *eu* uma transcendência em relação ao *tu*. Há uma assimetria entre os dois termos impossibilitando que sejam tomados como dois centros independentes de emissão e de recepção. É também unicamente o *eu interior* ao enunciado e *exterior* a *tu*, sendo, portanto, a única pessoa realmente subjetiva. Significa que a categoria de pessoa passa a ser definida em termos de subjetividade, além do traço de personalidade, significa, também, que a diferença entre pessoa e não pessoa reside na natureza da referência que estabelecem.

Além da categoria de pessoa, há outras duas noções essenciais para a enunciação: tempo e espaço, que constroem a tríade de referência pessoa-tempo-espaço. Para Benveniste, assim como a relação de pessoa, *tempo* e *espaço* também são sempre atualizados a cada ato enunciativo e são parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 1989). Fagundes (2021, p. 18) aponta que “essa tríade [pessoa-tempo-espaço] que constitui a enunciação não apenas a define, como também torna explícito todo o poder da língua, que, ao ser empregada, é informada por todas as referências que decorrem dessas três noções”. Na enunciação falada, as referências estão sempre presentes na relação *eu-tu* — esse ponto merece destaque considerando a questão do próximo subcapítulo.

Os conceitos trazidos aqui foram apresentados a mim no grupo, mas as leituras e discussões precisaram ser refeitas diversas vezes para que eu as compreendesse. Tal entendimento me levou à ideia de que cada conceito leva ao outro, como se estivessem conectados. Fez sentido pensar na linguagem inerente ao homem quando se tem o conceito de subjetividade e intersubjetividade aqui trabalhados. As noções de referência foram compreendidas quando enxerguei a subjetividade/intersubjetividade. Encontrei, aqui, a lente por onde enxergo a língua.

2.3 FALAR DE ENUNCIÇÃO É TAMBÉM FALAR DE ESCRITA

Volto-me, agora, para uma questão essencial para este trabalho. Apesar de, até então, os conceitos aqui trabalhados se referirem à fala, trato aqui também de uma escrita enunciativa. Benveniste menciona a escrita em seus últimos textos, mesmo que, talvez por falta de tempo, não tenha aprofundado essa discussão. Endruweit traz a reflexão em sua tese defendida em 2006 — *A Escrita Enunciativa e os rastros da singularidade* — e publicada em forma de livro em

2022 — *Repensando a escrita*. Nessa obra, Endruweit propõe a *escrita enunciativa* em sintonia com a teoria da enunciação.

Partindo dessa reflexão, entendo a escrita para além de apenas representação, como muito se disseminou. A escrita também representa, mas não se reduz apenas a isso, como traz Endruweit (2022, p. 130): “Ela [a escrita] representa, sim. Mas não só. Há um mais além na escrita: além da representação, além da tinta, além da forma; lugar de onde escreve o sujeito, além do discernível”. Se reduzimos escrita à representação, estamos excluindo o sujeito, que, na verdade, “caminha lado a lado com a escrita enunciativa” (ENDRUWEIT, 2022, p. 130).

Em seu último texto publicado, *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, Benveniste demonstra seu interesse em refletir sobre a escrita: “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos, o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Neste mesmo artigo, Benveniste define como enunciação “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Endruweit (2022) conclui que, a partir dessa definição, existem duas afirmações possíveis acerca da enunciação:

1) a língua é entendida em sua totalidade — fala e escrita, sendo ambas suportes para a língua; 2) um ato individual de utilização significa um agir a partir da língua. Se há, portanto, uma tomada da língua no momento mesmo da enunciação, essa relação se estende para a escrita. (ENDRUWEIT, 2022, p. 147).

A escrita enunciativa precisa ser analisada, então, a partir de suas especificidades. Essas especificidades se referem ao grau de abstração que está presente na escrita, assim como traz Lovatto (2022, p. 45): “essa abstração em nada se relaciona com o conteúdo que cada uma pode transmitir. Trata-se de uma abstração de referências — as referências de pessoa, tempo e espaço”.

Há, então, uma nova forma de enunciar-se, em que o locutor *eu* não compartilha das mesmas referências de tempo e espaço que seu interlocutor *tu*. O *tu* aqui representa também uma *presença-ausência*, semelhante ao *ele*, considerando que “o ‘aqui’ e o ‘agora’ do ‘eu’ passam a não ser mais inversível com o ‘tu’, já que o interlocutor não está presente” (ENDRUWEIT, 2022, p. 160).

Se a escrita é considerada apenas uma transposição da fala, essas particularidades são ignoradas. Isso reflete diretamente na aprendizagem de escrita e no que escrever representa para quem o faz. Ladelfa (2022, p. 39) aponta que “os indicadores de pessoa-tempo-espaço, que já são implícitos na fala e organicamente atrelados ao discurso, precisam ser ditos por escrito:

percebidos por quem escreve e explicados para quem lê”. Repito: trata-se, então, de pensar escrita como uma outra forma de enunciar. Sendo uma outra forma, cabe ao locutor preencher as lacunas da abstração que a escrita impõe. É ele quem tem que revisitar as referências necessárias para que seu interlocutor tenha recursos para enunciar-se. Tal processo não é simples e muitas vezes não é trabalhado na escola. Essa diferença se sobressai quando volto para a questão deste trabalho: a escrita que aprendi na escola em muito se difere da escrita que aprendi em LPT I. Retomo a discussão trazida no capítulo 1, em que me apoio em Endruweit (2022) para pensar em duas escritas que se diferem: a escrita utilitária, fruto da escola, em que se escreve com o objetivo de mostrar conhecimento para ser avaliado; e a *Escrita*¹² enunciativa, que é de LPT I e do mundo.

Considerando, então, a ideia de *Escrita* enunciativa trazida acima, lente pela qual enxergo a escrita, trago ainda o conceito de leitura enunciativa, que é caro a essa reflexão pela relação construída entre professor, monitores e colegas no momento da leitura em voz alta em LPT I e nos comentários escritos nos textos. Naujorks (2011) constrói uma grande reflexão sobre a leitura e o processo de compreensão e interpretação do leitor, e aponta que é por esse processo de interpretação que se pode pensar no locutor-leitor, que se apropria do texto e reconstitui o seu sentido a partir de seus entendimentos: “Se os locutores, ao apropriarem-se da língua, instituem-se como sujeitos, e somente assim há possibilidade de linguagem, então a leitura é um apropriar-se do locutor-leitor para propor-se como sujeito-leitor” (NAUJORKS, 2011, p. 91).

A leitura enunciativa proposta por Naujorks (2011) tem como princípio os dois planos propostos por Benveniste que se referem à enunciação escrita, que retomo aqui: aquele que se enuncia ao escrever e que faz os indivíduos se enunciarem no interior da escrita (BENVENISTE, 1989) A partir disso, Naujorks reflete que a realidade concebida por Benveniste abrange também a leitura, já que se constitui a troca leitor-locutor:

Sendo, portanto, a enunciação um processo intersubjetivo, na leitura enunciativa está presente também essa troca em que o leitor-locutor, na relação com o enunciado, e através de seu lugar singular, produz um sentido novo vinculado a sentidos já existentes, o que o configura como um sujeito-leitor. (NAUJORKS, 2011, p. 93).

Ainda, Juchem (2012) reflete sobre a *re*-escrita enunciativa, apontando o prefixo *re* como representante do lugar de intersubjetividade da escrita, já que, a partir dos retornos do

¹² Endruweit (2022) difere a *Escrita*, grafada com letra maiúscula e em itálico, entendida como enunciação do sujeito, e a escrita, grafada com letra minúscula, como aquela entendida apenas como representação gráfica.

professor e dos colegas sobre seu texto, o aluno retoma o lugar de *eu* novamente, em um novo ato enunciativo:

[...] ao ter o seu lugar de locutor reconhecido pela “presença” de tu, o aluno se vê autorizado pela língua e pelo outro a se singularizar no ato de enunciação re-escrito. Ou seja, o ato de tu, do professor/dos colegas, no reconhecimento do lugar de eu, “enxergando-o” como sujeito da enunciação escrita, possibilita que eu também “se enxergue” em sua singularidade, relação que estará tacitamente marcada na enunciação re-escrita. A re-escrita funciona, assim, como um re-torno: um retorno ao seu lugar de locutor, mas, dessa vez, a um lugar de enunciação reconfigurado, uma vez reconfigurada a estrutura enunciativa. (JUCHEM, 2012, p. 126).

Essa reflexão é importante para este trabalho, no sentido de que viabiliza pensar a reescrita como um novo momento da enunciação, em que o aluno reconhece a troca intersubjetiva construída. É pela reescrita que o autor retorna ao seu lugar de locutor.

Trouxe, neste capítulo, duas concepções que acompanham o desenvolvimento dessa reflexão: tanto fala quanto escrita são vistas aqui pelo viés enunciativo, pois ambas são língua. Esse é o meu norte. Apontei também as noções de leitura enunciativa (NAUJORKS, 2011) e de *re-escrita* (JUCHEM, 2012), noções essas que refletem nesse trabalho pelos processos de leitura em voz alta e de reescrita, essenciais ao se pensar a disciplina de LPT I. Reforço aqui a importância que o grupo de pesquisa teve durante minha jornada na graduação; foi ele que me aproximou daquilo que apenas os períodos das disciplinas não foram suficientes para alcançar.

No capítulo seguinte, será feita uma análise a partir de dois textos escritos por mim. Essa análise tem base na concepção de intersubjetividade de Benveniste em conjunto com as qualidades discursivas aqui trazidas. São elas que guiam a análise, já que visio refletir sobre a hipótese que dá início a este relato de experiência, em busca daquilo que traz a mudança de perspectiva de escrita após LPT I: o *escrever* para ser *lida*, como construção de diálogo.

3 ANÁLISE

Cursei o ensino médio entre os anos de 2013 e 2015 e passei o ano de 2016 estudando para o vestibular da UFRGS e para o ENEM. Retomo que, durante esse período de quatro anos, pensar em escrever uma redação era pensar em seguir as competências de cada concurso. Era a partir delas que eu seria avaliada. Para refletir sobre a escrita aprendida no ensino médio e a escrita aprendida na disciplina de LPT I, trago aqui dois textos distintos para análise. Lembro que o objetivo não é de comparação entre eles, visto que estão inseridos em contextos diferentes. Esses contextos serão trabalhados conforme a análise se desenvolve.

No capítulo 2, trouxe a redação pela qual ingressei na UFRGS, cujo concurso, apesar de também seguir o gênero dissertativo-argumentativo, tem apresentado temas mais flexíveis, como “pais e filhos”, em 2019, e “música brasileira”, em 2020, que parecem abrir mais espaço para a reflexão dos alunos. Agora, aponto o olhar para a redação do ENEM, que tem sido um dos principais meios de ingresso no ensino superior do país.

O INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão governamental responsável pelo ENEM e por diversas provas da área de educação, lança, a cada edição do exame, o edital que rege o funcionamento da prova. Apresento, a seguir, alguns itens que traz o Edital nº 10, de 14 de abril de 2016, último ano em que cursei o ENEM. Esses itens se referem à prova de redação, e julgo-os importante para a análise posterior:

14.6 A nota da redação, variando entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos, será atribuída respeitando-se os critérios estabelecidos no Anexo IV.

14.7 A redação será corrigida por dois corretores de forma independente.

14.7.1 Cada corretor atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências.

14.7.2 A nota total de cada corretor corresponde à soma das notas atribuídas a cada uma das competências.

14.7.3 Considera-se que existe discrepância entre dois corretores se suas notas totais diferirem por mais de 100 (cem) pontos ou se a diferença de suas notas em qualquer uma das competências for superior a 80 (oitenta) pontos.

14.8 A nota final da redação do PARTICIPANTE será atribuída da seguinte forma:

14.8.1 Caso não haja discrepância entre os dois corretores, a nota final do PARTICIPANTE será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois corretores.

14.8.2 Caso haja discrepância entre os dois corretores, haverá recurso de ofício e a redação será corrigida, de forma independente, por um terceiro corretor.

14.8.2.1 Caso não haja discrepância entre o terceiro corretor e os outros dois corretores ou caso haja discrepância entre o terceiro corretor e apenas um dos corretores, a nota final do PARTICIPANTE será a média aritmética entre as duas notas totais que mais se aproximarem, sendo descartadas as demais notas. (BRASIL, 2016, p. 19-20).

E, ainda:

14.9 Será atribuída nota 0 (zero) à redação:

- 14.9.1 que não atenda à proposta solicitada ou que possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará “Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”;
- 14.9.2 que não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada “Em Branco”;
- 14.9.3 que apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, que configurará “Texto insuficiente”;
- 14.9.3.1 as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões serão desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas.
- 14.9.4 que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada “Anulada”; e
- 14.9.5 que apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que será considerada “Anulada”. (BRASIL, 2016, p. 20-21).

Tais itens demonstram duas questões essenciais da prova de redação: o formato de correção e os critérios que fazem com que os candidatos zerem sua nota. Dou destaque aqui para a nota de zero a mil que é dividida dentro de cinco competências, que mais tarde serão elencadas, e a rigidez em se cumprir o formato dissertativo-argumentativo. Endruweit (2000) traz um vasto contexto histórico concernente à redação do vestibular no Brasil e revela que o ensino de escrita na escola só volta a ser exigido em 1977, quando, após um período de oito anos sem fazer parte dos concursos vestibulares, a redação retorna como critério avaliativo para ingresso no ensino superior. Esse critério foi tomado como solução da crise no ensino de Português desse período.¹³ Reforço aqui: o ensino de escrita volta para a escola quando a redação volta a ser cobrada nos concursos vestibulares. Fica a cargo da escola, então, ensinar aos alunos aquilo que será cobrado na avaliação. Quanto a isso, Endruweit (2022, p. 92) relembra: “Demasiada responsabilidade atribuída ao ensino médio e particularmente ao ensino de redação, ainda mais em se tratando de um gênero específico de texto, com um único fim que não extrapola o âmbito do concurso vestibular”.

Junto com esse processo, houve a necessidade de elaborar critérios de avaliação para a redação, já que, desde a unificação do vestibular para todos os cursos em 1968, o vestibular era constituído apenas de questões objetivas (ENDRUWEIT, 2000, p. 22). Com isso, entendo que o formato do ensino de escrita de quando cursei o ensino médio é assim constituído há bastante tempo, e o é por conta da necessidade de padronização para os concursos vestibulares.

Retomo o Edital do ENEM de 2016 para observar o Anexo IV, citado no item 14.6, em que se aponta as cinco competências que são avaliadas na redação:

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre

¹³ Endruweit detalha essa discussão em sua dissertação de mestrado pela UFRGS, *A redação nota dez*, de 2000.

um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS

I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. [...]

II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. [...]

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. [...]

IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. [...]

V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2016, p. 89-90).

No anexo IV ainda são citados os níveis de 0 a 5 para cada um dos critérios, que seguem uma ideia semelhante a “nível 0 – demonstra desconhecimento/não atendimento ao critério” e “nível 5 – demonstra 100% de conhecimento/atende 100% ao critério”. Se existia a necessidade de critérios bem definidos para que a avaliação fosse o mais objetiva possível, entendo que a necessidade está solucionada. Mas o que me interessa aqui está em um nível diferente dessa questão. De que forma a prática de ensino voltada para a redação influencia aquilo que se entende por escrita no ensino médio? Ou melhor, o que os alunos entendem por escrita quando saem da escola? Para pensar sobre isso, olho para minha experiência como estudante do ensino médio e de LPT I e como isso refletiu na forma que enxergo a escrita sendo estudante do curso de Letras – Bacharelado, com contato direto com a escrita e como monitora de LPT I. A seguir, mostro a proposta de redação daquele ano e o texto que produzi.

Levando em consideração os critérios adotados para a avaliação, trago a proposta de redação do ENEM de 2016, cujo tema era “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, conforme folha da prova abaixo:

Figura 3 — Proposta de redação do ENEM 2016




INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mpsj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I
Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:
Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. *Código Penal*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV

Intolerância Religiosa no Brasil
Féis de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Número de denúncias por religião (2011 a 2014*)

Religião	Número de denúncias
Afro-brasileira	75
Evangélica	58
Espírita	27
Católica	22
Atéus	8
Judaica	6
Isâmica	5
O ubas	15



1
denúncia a cada 3 dias



213
denúncias com religião não informada



20%
dos episódios relatados em 2013 envolveram violência física



12%
dos episódios relatados até jul. 2014 envolveram violência física

Fonte: Secretaria de Defesa dos Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

Fonte: Acervo da autora (2023).

A partir dessa proposta de redação, com dois textos de apoio repletos de informações e dados, parto agora para o primeiro texto de análise desta pesquisa, visando observar quais aspectos de avaliação são atingidos e de que forma isso influencia a minha visão de escrita.

Figura 4 — Primeiro texto para análise: redação do ENEM 2016

Nome completo: JULIA DE OLIVEIRA RODRIGUES
 Data de Nascimento: 03/02/1999 Número Inscrição: 161055628390 **FOLHA DE REDAÇÃO** 9287618696

1	Um país para todos
2	O Brasil é um país com uma grande diversidade cultural que é
3	compreendida ao se analisar as várias religiões existentes em seu território.
4	Contudo, existe também uma forte intolerância religiosa que se manifesta
5	há anos e que precisa ser combatida.
6	Pesquisas feitas pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência
7	da República mostram que os membros das religiões afro-brasileiras são
8	os que mais sofrem por conta da discriminação. Isso é fruto de um pre-
9	conceito ainda muito persistente no país, que advém desde a época da
10	escravidão, em que culturas africanas eram menosprezadas e, muitas
11	vezes, proibidas de serem praticadas.
12	Além disso, em um país como o Brasil, no qual a miscigenação
13	cultural e, conseqüentemente, religiosa é clara, a divisão entre a esfera
14	política e a esfera religiosa precisa ser bem definida. Toda assim,
15	as leis precisam assegurar igualmente o direito de todas as re-
16	ligiões.
17	Para combater totalmente esse problema é necessário o cumprimento
18	rigoroso da lei já existente no Código Penal, além de novos projetos
19	culturais do Governo, juntamente com os municípios, que visem a
20	integração e o respeito de religiões que sofrem com os maiores índices
21	de intolerância e com a criação de lugares apropriados para a prática
22	de cerimônias e cultos. Com essas medidas governamentais, a lei-
23	cidade do Estado preservada se atingirá um país para todas as
24	religiões
25	
26	
27	
28	
29	
30	

INSTRUÇÕES

- 1 Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
- 2 Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do PARTICIPANTE.
- 3 Escreva e sua redação com letra legível. No caso de erro, rasque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.
- 4 Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.

Julia de Oliveira Rodrigues

Nome: JULIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

JULIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Data de nascimento: 03/02/1999

CPF: 042.206.360-64

NÚMERO DE INSCRIÇÃO

03021999

04220636064

161055628390



02902161055628390014

INEP Ministério da Educação

Arq: enem1610401_n02_r01_p001.br.pdf - PEDIDO:00168 -CR: 2 REG: 106938

Fonte: Acervo da autora (2023).

Com a redação acima, avaliada conforme o item 14.7 do edital, obtive nota 880. Na página do participante do ENEM, é possível acessar todas as edições do concurso das quais o aluno participou e, ainda, acessar o item *vista pedagógica*, em que estão especificadas as pontuações para cada uma das cinco competências da redação. Interessam-me, aqui, dois aspectos: na competência 2, que se refere ao formato dissertativo-argumentativo, minha

pontuação foi 200, atingindo 100% do critério. A redação está escrita, portanto, no tipo textual exigido. Já na competência 3 e 5, que se referem à defesa do ponto de vista e à determinação de uma proposta de intervenção, minha pontuação foi 160 em cada uma delas, atingindo 80% do critério. Segundo o que consta na *vista pedagógica*, apesar de defender um ponto de vista, os argumentos são previsíveis, mesmo que se tenha “indícios de autoria”, além de faltar detalhes para pôr em funcionamento a proposta de intervenção. De fato, eu não sabia como detalhar a proposta de intervenção, porque não sabia como colocá-la em prática.

Quando analiso a redação acima como a estudante que a escreveu, lembro que, mesmo antes de saber qual seria o rumo que iria dar ao texto, já me preocupava a proposta de intervenção. Está explícita na orientação da proposta a necessidade de uma solução para o problema. Porém, por mais explícita que esteja, é difícil compreender o que se espera como proposta de solução, já que, muitas vezes, os temas são problemas complexos, que não podem ser solucionados de forma simples ou com apenas uma iniciativa. De qualquer forma, a proposta que trouxe em 2016 não se difere das muitas outras propostas que trouxe em outras redações: sempre fugia para o amparo de leis e atividades governamentais, afinal, era um subterfúgio que assegurava o cumprimento da competência.

A estrutura que adotaria já estava determinada: parágrafo de introdução; dois para os argumentos defendendo meu ponto de vista; o último para proposta de intervenção e conclusão, que, para mim, eram quase sinônimos. Bom, era isso que escrita significava para mim: um olhar muito maior sobre a forma, em que o que importava em relação ao conteúdo era que estivesse em conformidade com o que fora pedido. Era sobre o tema que eu falava, e era sobre ele que eu trazia argumentos para defender um ponto de vista. Ainda sobre a relação entre o que é ensinado na escola e o que é solicitado no vestibular, Endruweit (2022, p. 118) pontua que

É na escola que o aluno aprende que escrever bem seria aproximar-se de modelos pré-estabelecidos, fugindo de uma escrita reveladora de conflitos, fracassos, abandonos. Há um aprendizado de não envolvimento, de falsificação das emoções e consequentemente de não reflexão sobre a própria história.

Foi com essa ideia que comecei a disciplina de LPT I; como já posto no capítulo 2, me surpreendi com a descoberta de que escrita abrange muito mais do que aquilo que havia aprendido.¹⁴ O que para mim era um processo finalizado, afinal, já havia sido avaliada pela

¹⁴ Acho importante elencar aqui trabalhos que tratem do Letramento Acadêmico de acordo com os Novos Estudos sobre Letramento. Nesse viés, Street (2003) aponta que há múltiplos letramentos, e que o nível de letramento se dá de acordo com o contexto social em que o indivíduo está inserido. Volkweis (2020, p. 119) explica o que é letramento “em comparação com alfabetização, pois queria esclarecer que leitura e escrita envolvem não apenas as habilidades de ler e escrever, mas principalmente as relações sociais que se estabelecem em torno dessas práticas. Ser letrado significa ter a capacidade de fazer uso da oralidade e da escrita em diferentes

minha escrita e estava no ensino superior, se mostrou um caminho sem destino definido. Assim começou a travessia que teve início em 2017/2 e segue sendo um processo de descoberta de escrita e de mim mesma.

Vamos, então, para o segundo texto da análise, produzido ainda em 2017/2, nos meses iniciais da disciplina de LPT I. Esse texto foi escrito ainda no bloco narrativo e teve algumas reescritas ao longo de todo o semestre, já que a primeira versão se diferenciava bastante da que trago aqui; olhando para ele hoje, vejo ainda inúmeras possibilidades de reescritas, mas também me enxergo há seis anos em um processo de descoberta, em um novo formato de escrita ainda pouco explorado por mim.

*“Professora??? Nãoooo!” eu respondia com 8 anos. Meu eu de 8 anos acompanhava bem as dificuldades da profissão. Ficava chateadíssima com o pouco tempo livre da mãe e com o pouco dinheiro sobrando. Ouvia também sempre as mesmas reclamações: a pilha de trabalhos para corrigir no final de semana, as reuniões de 2 horas semanais com “práticas pedagógicas”, a cereja do bolo de ter que lidar com os pais dos alunos, que é muito mais difícil que lidar com os alunos... Fazia parte da rotina da pequena Júlia os contras de ser professora. Mas **também** fazia parte da rotina algo que, na época, passava despercebido: o encantamento dos alunos ao encontrar minha mãe em qualquer lugar que não fosse a escola. A dedicação com que ela procurava um outro jeito de ensinar para quem não tinha entendido. A alegria que eu ficava quando podia ir na escola com ela. Eu também amava ajudar na correção daquelas infinitas pilhas de trabalhos e ficava treinando o meu “certinho” bem desenhado que copiava dela. E acho que eu olhava para minhas professoras com o mesmo encantamento que os alunos olhavam para minha mãe, já que cada aula se mostrava uma nova descoberta ministrada por elas.*

Acontece que, conforme foi se passando os anos, estava claro para mim que ser professora e ter uma vida estável não combinavam. Dentre todas as possibilidades de profissões que me foram apresentadas no ensino médio, nunca estava na lista algo que me remetesse a ser professora. Eu queria fugir, porque tinha em casa a prova de que não era fácil. Na escola, era grande a lista de possibilidades, engenharia ambiental, talvez civil, administração talvez, porque dá para fazer um monte de coisa: enfim, parece que quando se quer fugir, qualquer desvio serve.

Mas foi estudando para qualquer outro curso que fosse que escolhi letras. Diferente de muitos que escolhem o curso, durante a escola nunca fui uma estudante que lia cinco livros por semana, nem me via sendo escritora. Mas gostava de ler, gostava de falar sobre o que tinha lido; era boa em português e ia bem nas redações. Lembro que quando tive que escolher dentre uns 10 livros da biblioteca, escolhi “o guarani”, fiz uma apresentação de 40 minutos quando era para ser 10, e contava empolgada sobre a descrição demasiadamente detalhada de Jose de Alencar. Credo! kkk.

A contragosto de família, e talvez até um pouco de mim, eu não queria abandonar a liberdade de poder escolher o que queria; Ao mesmo tempo, sabia que só escolher não basta quando se fala de profissão. Que bom que meu sentimento revolucionário dos 16 anos, em que a vida seria linda se eu

práticas sociais situadas”. Nesse caso, o letramento está inserido no contexto acadêmico. Fiad (2011, p. 360) destaca que, com os novos estudos, “não é possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico” e aponta que, no trabalho desenvolvido no contexto de letramento acadêmico, percebe que, “talvez a mudança mais significativa tenha sido a consciência de que escreve para um leitor e que é importante levar isso em conta durante sua escrita, algo que parece ter sido despercebido antes” (FIAD, 2011, p. 365). Ainda, Juchem (2012) traz uma importante análise, em sua dissertação de mestrado pela UFRGS, de uma prática pedagógica que visa o ensino de leitura e de escrita na universidade e discute a possibilidade de os estudantes colaborarem nas práticas de letramento acadêmico.

fizesse o que quisesse, me levou a letras. E que bom que a pontinha que me segurava a fugir de ser professora me fez chegar ao bacharelado.

Acontece que muitas vezes o caminho se mostra diferente quando se está nele; agora estou no segundo semestre de Letras - Bacharelado e não sei se é aqui que deveria estar. Antes de estar nesse caminho, sentia a certeza de que era por aqui que devia seguir; mas não consegui agarrar ela em minhas mãos. Não me falta interesse no que estudo aqui, mas me parece faltar um norte, um caminho para onde seguir, em que vejo propósito em estar aqui.

Esse segundo texto traz questões sinceras de quem escreve — parte de si para tratar da questão. É inegável a importância de colocá-lo no contexto em que é escrito: o bloco de narração da cadeira de LPT I. Se até aquele momento não havia espaço para a narração na minha escrita, tive que reaprender a contar histórias. Fagundes (2021) discute a narração como um caminho de aprendizagem de escrita, e tal concepção me interessa aqui:

[...] a narração coloca em foco quem narra, suas experiências e conhecimentos, e essa característica é produtiva na escrita por fazer emergir essa relação entre quem escreve e o mundo. Como consequência dessa característica, proponho que a escrita, aliada à narração, se constitui em um processo de aprendizado. (FAGUNDES, 2021, p. 10).

Concordo com o trecho trazido acima: também entendo, após longo contato com a cadeira de LPT I, que a narração faz parte de um processo de aprendizagem. Percebo, tanto como aluna como monitora de LPT I, que esse processo é mais desafiador quando se constrói por tanto tempo a ideia de que escrita é apenas a redação do vestibular. Retomo os textos trazidos aqui: no primeiro, temos um tema pautado pelo enunciado, não cabe ao aluno refletir sobre isso; como resultado, se tem um texto também afastado de quem o escreve, em que os fatos trazidos e os argumentos construídos são feitos a partir do material de apoio ou de situações postas no mundo. No segundo texto, temos um mote inicial estabelecido pela professora, mas fica a cargo do aluno escolher contar aquilo que lhe interessa. O tema é próximo dele porque é ele mesmo que o encontra durante o caminho da escrita.

Mas não é apenas o tema estar próximo do aluno que faz com que a escrita mude. Há ainda uma questão essencial que difere essas escritas. O exercício da escrita do vestibular tem fim em si mesmo; após escrito, resta a avaliação. Nunca reli nenhuma das minhas redações após avaliação: me bastava observar diretamente aquilo que havia sido sinalizado pelo professor. Se não as relia, também não as reescrevia; essa prática só se fez presente para mim a partir de LPT I, disciplina em que aprendi a escrever para ser lida, aspecto que acompanha o processo de escrever sobre si.

Foi na disciplina de LPT I que o processo de reescrita me foi apresentado. Lembro da professora pontuando: “Vocês podem reescrever quantas vezes quiserem um mesmo texto até o final do semestre!”, e eu sempre pensava em por que eu iria querer reescrever um texto tantas

vezes. Aprendi que é assim o processo de quem escreve pensando em seus leitores, que repensa as lacunas que precisam ser preenchidas, que abre mão de tratar de tudo em um texto apenas. Na disciplina de LPT I, a reescrita é apresentada de duas formas: como consequência da leitura em voz alta, em que a contribuição dos colegas e da professora faz com que o aluno reflita sobre aquilo que escreveu e sobre o que faltou para os interlocutores; e pela possibilidade de reescrita após a devolução dos textos com os comentários da professora e dos monitores. Os textos são avaliados pelos conceitos A, B, C e Refazer; os alunos podem reescrever qualquer texto, independentemente do conceito, quantas vezes quiserem, mas, ao obter o conceito Refazer, a reescrita é obrigatória, já que não foram atingidas as qualidades de um texto que cria uma interlocução com o leitor. Importante destacar aqui que o conceito Refazer não é o mesmo que reprovar (D), já que há sempre a possibilidade de reescrita.

Se, em um primeiro momento, como aluna, as práticas da leitura em voz alta e da reescrita foram um desafio de que tentava fugir, como monitora essa jornada me encantou. Quando aluna, a leitura em voz alta me assustava pela sensação de estar sempre sendo avaliada, como se a professora e os colegas estivessem apenas esperando por um erro meu para comentar. A desconstrução dessa ideia se deu aos poucos, a cada nova interação em sala de aula, construindo um ambiente de troca, de crescimento. Foi como monitora que pude observar de fora o processo ao encontro de uma escrita que abre caminhos para falar daquilo que está perto, das dificuldades de ser quem se é, e foi assim que o desejo de que mais alunos pudessem passar por esse processo surgiu. Ladelfa (2022) reforça a importância da leitura em voz alta na aprendizagem de uma escrita que considera os seus leitores: “A leitura em voz alta permite que os comentários e as dúvidas dos alunos sobre o texto lido sejam refletidos pelos outros alunos da turma, e esse movimento de construção de sentidos com o olhar e a ajuda do outro ensina a própria escrita” (LADELFA, 2022, p. 56).

Como a prática da leitura ocorre desde as primeiras semanas de aula, os alunos, antes mesmo de conseguirem colocar em prática as qualidades discursivas, aprendem a serem leitores atentos, buscando encontrar no texto do outro aquilo que precisam colocar em seus próprios textos. É também um processo de desvendar as qualidades discursivas, já que apenas o “gostei/não gostei desse texto” não basta no ambiente dessa disciplina. Após o gostar ou não gostar, tem a reflexão, o se dar conta das lacunas. Tal atividade é importante tanto para escritor como para leitor, já que é essa troca que gera discussão.

A escrita e a leitura trabalhadas em LPT I são aquelas que entendo por escrita e leitura enunciativas, como trazidas no capítulo 2. O autor pensa em seu leitores no momento da escrita e, assim, abre caminhos para construir a interlocução. Assim como traz Ladelfa (2022, p. 27),

Os alunos são levados a refletir sobre a escrita sob um novo olhar: o autor assume a posição de quem escreve inserindo-se na sua escrita porque tem algo a dizer, a discutir, com os seus interlocutores, e os outros alunos assumem o papel de interlocutores porque querem fazer parte do texto e têm algo a responder, a conversar, com o autor.

Ressalto que essa ideia é trazida por Endruweit e Nunes (2013) quando propõem a leitura em voz alta como uma possibilidade de tornar presente o *tu* — presente na enunciação falada, mas ausente na enunciação escrita.

Nossa hipótese é de que a leitura pública do texto em sala de aula funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita. 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. (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 212).

Essa hipótese faz sentido quando lanço luz sobre a disciplina de LPT I. Nesse contexto de interlocução, é importante guiar o olhar do aluno-leitor que começa a disciplina de LPT I, para que não olhe para o texto com os critérios da redação, assim como faz ao escrever. Desde que me tornei monitora da disciplina, percebo se repetir a mesma cena de quando fui aluna. No primeiro dia de aula, a professora pergunta aos alunos o que eles consideram um bom texto. É comum as respostas se basearem em “um texto bom é aquele que faz o uso correto da gramática”, “é aquele que tem vários conectivos”, “traz dois argumentos e uma citação”. A professora apresenta a eles um texto e solicita que eles o conceituem de Refazer a A, e que expliquem a escolha do conceito. Como resultado, temos diversos apontamentos aos erros gramaticais, à possível falta de uma proposta de intervenção. Esse é o olhar que o aluno tem para escrever, acabando por repetir os critérios da redação para analisar o que seria um bom texto.

Há, portanto, a necessidade de repensar o olhar tão pautado pela forma. O primeiro passo para isso são as qualidades discursivas, dando aos alunos um novo norte, um novo caminho para olhar para o texto. Importante observar que as qualidades discursivas guiam os alunos não apenas no momento de escrever, mas também no momento de comentar o texto dos colegas.

O que chama a atenção aqui é que, mesmo que se tenha um olhar guiado pelas qualidades discursivas, elas não restringem a escrita a uma fórmula pronta, tal qual a redação do vestibular com estruturas tão bem predefinidas. As qualidades discursivas se atualizam a cada texto, já que estão sempre em favor da bronca: adaptam-se conforme a discussão a ser trazida. Não tem uma fórmula para que sempre se tenha concretude em um texto: às vezes é

necessário um exemplo de situação que ocorreu, às vezes é a descrição física de alguém ou de algum objeto. As qualidades discursivas se concretizam de diferentes formas a cada texto.

Nesse momento, penso ser importante trazer o trabalho de Netto (2017)¹⁵, que traz a experiência do uso das qualidades discursivas num contexto de ensino de textos dissertativos na educação básica. A pesquisa que Netto desenvolve parte da observação da pesquisadora de certo distanciamento entre autor e locutor nas produções dos alunos da educação básica. Ela introduz, então, três qualidades discursivas no ensino de texto, sendo elas a unidade temática, a concretude e o questionamento¹⁶ e a leitura em voz alta, com o objetivo de analisar a contribuição dessas práticas no ensino de texto para o ensino médio. Netto aponta que as qualidades discursivas e a leitura na sala de aula podem contribuir para que os alunos escrevam construindo diálogo com seus leitores, e não apenas para o professor ler.

Outro trabalho muito interessante é o de Konrath (2022), que constrói, na sua dissertação de mestrado pela UFRGS, uma bela reflexão sobre o ensino de texto nos anos finais do ensino fundamental. Ela parte das inquietações da prática como professora para observar a que se destina o ensino de texto na escola, e reflete:

A verdade é que o sujeito que escreve — no cenário escolar, o aluno — sempre estará presente na sua escrita. A questão é que tipo de sujeito ele é autorizado a se constituir pela sua escrita: aquele que devolve por escrito o que a escola lhe disse e no modo como lhe disse, produzindo a atividade simulada de escrever textos, a redação; ou aquele que tem o direito de dizer a sua palavra e que efetivamente produz textos na escola? (KONRATH, 2022, p. 24).

A partir dessa questão, Konrath reflete sobre a “subjetividade utilitária” que os alunos usam em suas escritas, já que não veem o texto como uma oportunidade de dizer, refletir, conversar.

Volto a observar o texto 1; nesse caso, se olhasse para a redação tendo as qualidades discursivas como guia, poderia dizer que ela peca em todos os aspectos. É um texto que não traz uma bronca, porque o assunto não é escolhido por mim, não trago uma narração para chegar no que quero falar; logo, mesmo que se identifique alguns sinais isolados de concretude, de unidade temática, eles ainda não estão a favor de trazer o assunto para o leitor, de construir diálogo.

¹⁵ Tese de doutorado pela UFRGS, defendida em 2017. A autora faz um estudo com duas turmas do 2º ano do ensino médio, em que introduz as qualidades discursivas como prática de ensino-aprendizagem de produção de textos.

¹⁶ Netto opta por não trazer a objetividade na prática de sala de aula a fim de não confundir os alunos com a ideia de “ir direto ao ponto”, comumente relacionada a “ser objetivo”.

Já no texto 2, o que me leva a escrever não é o enunciado determinado pela prova. A bronca é o ponto de partida para a escrita: minha inquietação diante das certezas que não tinha. Minha intenção ao escrever é dividir essa bronca com os leitores, fazer com que eles pensem comigo sobre o assunto. Reforço que, como o texto foi escrito no bloco narrativo, é a narração que se destaca em relação aos outros tipos textuais, mas já há um caminho apontando para a discussão. Voltando para as qualidades discursivas, ao olhar para o texto 2, consigo identificar alguns aspectos das qualidades discursivas na narração. Observo a concretude ao contar quando escolhi *O Guarani* para apresentar em sala de aula, quando trago aspectos da rotina de professora da minha mãe quando eu era pequena e quando trago as lembranças positivas desse período. Pontuo que essa não foi a primeira versão do texto, e que foi a visão dos colegas que me mostrou as lacunas que precisavam ser preenchidas: cada um tem sua infância contada a sua maneira, e é a concretude que faz com que os leitores possam compreender as experiências de quem conta. Andam junto concretude e objetividade, já que esse “se dar conta” do que os leitores precisam para compreender a bronca é a atitude que se espera de um autor que se coloca no lugar do leitor. Acredito que nesse ponto existe um grande desafio, já que muitas vezes a objetividade só é alcançada após um afastamento do texto, um tempo distante da escrita recém-construída, para que o olhar possa ser mais de leitor do seu próprio texto do que de escritor.

Para chegar na bronca, não foi necessário que eu contasse todos os aspectos que envolviam a minha infância, apenas aquilo que contribuía para que o leitor a compreendesse; a unidade temática está, portanto, presente. O que está sendo contado deve sempre estar a favor do assunto que se quer discutir; do contrário, o leitor se sente perdido, sem saber aonde o autor quer chegar.

Quando olho para o questionamento, percebo que, mesmo que o caminho levando a ele esteja construído, há pouco desenvolvimento dele no texto. Acredito que dois aspectos importantes fazem essa falta de questionamento no texto ser compreendida: a) o momento da disciplina em que o texto foi escrito; b) a dificuldade pessoal em desenvolver o questionamento durante a disciplina. Quanto ao primeiro aspecto, é comum que o questionamento não seja o foco do bloco narrativo, já que a narração é o primeiro passo para uma escrita que fale de si. Sendo assim, o foco do bloco é, de fato, o desenvolvimento da bronca pela narração, e o questionamento só é elaborado depois. Quanto ao segundo aspecto, após tanto tempo suprimindo o *eu* da escrita e reforçando uma escrita de certezas, compreendo a dificuldade de trazer o questionamento nesse primeiro momento. Revisitando os outros textos escritos por mim para essa disciplina, percebo uma insistência constante em trazer um final atrelado a uma solução.

Para exemplificar, trago aqui um parágrafo final de um dos textos já do bloco dissertativo — o texto de definição. Nele, discuti as definições de bem e mal, que muitas vezes são bem divididas nos filmes, nos quais não se tem dúvidas daquilo que é certo e errado, mas que nem sempre passam das telas de cinema. O que para mim era um grande questionamento acabou sendo solucionado com o parágrafo seguinte:

Não há dúvidas quanto a quem se está defendendo ao escolher um lado da força em Star Wars, nem em qualquer outro filme. Acontece que há uma grande distância entre aquilo que passa nas telas de cinema e o que ocorre no nosso dia a dia. As definições entre “bem” e “mal” não são decididas por um diretor, cada indivíduo é diretor das suas próprias definições. O que falta é o mínimo de respeito para cada filme pessoal que se escolhe viver, o que parece estar cada vez mais longe de ser alcançado.

Percebo, nessa conclusão, os fragmentos de uma escrita que busca ter certezas e soluções sobre o que discute. Escrita já no bloco dissertativo, em que se espera que o questionamento esteja bem desenvolvido, o texto ainda remetia a uma dissertação padronizada em argumentos e defesa de ponto de vista. É importante demonstrar aqui a aprendizagem de escrita de forma não-linear, que não responde a uma lista de critérios em sucessão e que são finalizados depois que se aprende. Nesse processo de aprendizagem de uma escrita que fala de si, cada texto é um novo caminho a ser descoberto, um novo jeito de enunciar-se e de dar espaço para que o outro também se enuncie na escrita. Este caminho, que trilho desde as primeiras aulas de LPT I, foi o que me inquietou a escrever esse trabalho. Cassio Hissa discute sobre a relação inseparável entre o sujeito e o texto: “o sujeito do texto é o seu próprio texto; se ele se esconde atrás de suas palavras, gesto inútil, o texto perde sua capacidade de diálogo. A recusa do eu transforma-se em rejeição do outro” (HISSA, 2019, p. 24). A cada aula de LPT assistida, a cada texto lido e comentado, mais me fascina o processo que vai ao encontro da escrita enunciativa e ao encontro de si, pois é impossível escrever de si sem ter que se reencontrar com suas broncas, com suas inquietações e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esse relato de experiência da minha trajetória na escrita com a sensação de que o caminho não está finalizado. A nova perspectiva de escrita, assumida a partir de LPT I, me mostrou que o caminho de escrita nem sempre é em linha reta, de um ponto direto ao outro, assim como lembra Carlos Hissa (2019), no texto *A reta é curva* ao tratar de pesquisa. Compreender as veredas que a escrita e também a pesquisa constroem me permitiram apreciar a trajetória mais do que ansiar pela chegada. É o resultado dessa trajetória que deu início a este relato, que trata da minha experiência como aprendiz de escrita.

Para contribuir com esse relato, trouxe, no primeiro capítulo, a perspectiva de escrita com que cheguei nas primeiras aulas de LPT I: a escrita utilitária, assim como traz Endruweit (2022), em que se escreve sempre para algum fim, para demonstrar conhecimento, apenas para ser avaliado. Nesse mesmo capítulo, trouxe o que veio a se deparar com essa perspectiva: a escrita enunciativa, da disciplina de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I, em que aprendi que escrevo para ser lida, uma escrita que constrói troca, diálogo com seus leitores, e que, antes de demonstrar conhecimento, busca construí-lo a partir do diálogo. Para dar base a essa discussão, trouxe aquilo que se pede no vestibular da UFRGS e o material trabalhado na escola sobre escrita, em comparação ao funcionamento da disciplina de LPT I, com os conteúdos e propostas de escrita.

No segundo capítulo, trouxe a lente por onde construo minha visão de língua, afastando a ideia da linguagem como ferramenta e trazendo a noção da linguagem como intrínseca ao homem, já que é de sua natureza. Nesse contexto, trouxe os conceitos de categoria de pessoa, com a *correlação de pessoalidade*, eu/tu – ele, e a *correlação de subjetividade*, em que pude refletir sobre as noções de subjetividade e intersubjetividade na linguagem. Apontei também que, no viés que dá base a essa reflexão, não há espaço para pensar na forma e no sentido como áreas separadas, pois são propriedades inseparáveis, que andam juntas. Com essas concepções, revisei os conceitos de escrita enunciativa, leitura enunciativa e, ainda, *re-escrita* enunciativa, que dão a base teórica deste relato. É o viés enunciativo que direciona o meu olhar sobre essa trajetória.

No terceiro capítulo, trouxe a análise de dois textos escritos por mim sob o olhar da intersubjetividade e das qualidades discursivas aqui trazidas, a fim de refletir sobre a hipótese de que minha perspectiva muda a partir do momento em que escrevo para ser lida. Penso que andam juntas a noção de que se escreve para além de avaliação e a escrita que constrói diálogo, que reflete, sem tratar apenas de certezas e opiniões genéricas.

Penso, portanto, que esse relato de experiência aqui construído contribui para futuras reflexões sobre o ensino de escrita de textos tanto na universidade quanto na escola, no sentido de que, mesmo que seja necessária uma avaliação unificada para o ingresso no ensino superior, não parece haver razão para que o foco do ensino de escrita no ensino médio se reduza apenas ao gênero da redação. Não são excludentes o ensino de uma escrita que considera seus leitores e que constrói diálogo com eles e uma adequação ao formato da redação, com as devidas ressalvas.

Destaco que o relato aqui construído também é fruto da escrita aprendida em LPT I, que busca desenvolver uma reflexão com o leitor. Espero que as discussões aqui levantadas possam gerar reflexões prósperas a um processo de escrita mais singular desde a escola, sem a necessidade de aprisionar a escrita a padrões que tentam esconder a subjetividade; e que, ao se trabalhar com texto acadêmico, possa se pensar em uma escrita menos utilitária e mais reflexiva, indo ao encontro de uma escrita que exprime a intersubjetividade nela intrínseca.

Permito-me pegar emprestado de Guimarães Rosa um trecho de *Grande Sertão: Veredas* (2001, p. 80) que exprime o sentimento com que finalizo o relato aqui desenvolvido: *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*. É mesmo na travessia que esse relato se constitui. O que discuti aqui não finaliza um processo, mas mostra a trajetória que percorro como estudante de texto, que me faz refletir, a cada texto trabalhado, sobre a importância de escrever para ser lido.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Edital nº 10, de 14 de abril de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.
- ENDRUWEIT, M. L. **A redação nota dez**. 2000. 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: 15 fev. 2023.
- ENDRUWEIT, M. L. **Repensando a escrita**. São Paulo: Paco Editorial, 2022.
- ENDRUWEIT, M. L.; FAGUNDES, J. A. Do olhar para si até o olhar para o mundo: o ensino da escrita no terceiro ano do ensino médio. *In*: TAUFER, A. L.; NETTO, D. F.; ENDRUWEIT, M. L. (org.). **Práticas de literatura e língua portuguesa em diálogo com a BNCC: ensino médio e EJA**. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 233-244.
- ENDRUWEIT, M. L.; FLORES, V. N. Dados biográficos e bibliográficos dos teóricos em foco. *In*: FLORES, V. N. *et al.* (org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 243-244.
- ENDRUWEIT, M. L.; NUNES, P. A. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? **Calidoscópico**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 204–213, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.09>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- FAGUNDES, J. **Escrever é construir: a narração como matéria-prima**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235352>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.
- FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. *In*: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 91-185.

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

HISSA, C. E. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

INFANTE, U. **Do texto ao texto**: curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1998.

JUCHEM, A. **Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula**: os horizontes de um hífen. 2012. 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: 15 fev. 2023.

KONRATH, A. R. **Escrever na escola**: a que se destina? 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/249752>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LADELFA, A. R. **O papel do monitor acadêmico na disciplina de leitura e produção de textos em língua portuguesa I**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245332>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LOVATTO, A. B. **A arte de escrever**: proposta de ensino de narração para os anos finais do Ensino Fundamental. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LOVATTO, A. B. **Qualidades discursivas**: um caminho para a intersubjetividade na escrita. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249906>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MILANO, L. A noção de estrutura em linguística: uma impactante (e decisiva) repercussão. **Revista Desenredo**, v. 14, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8555>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NAUJORKS, J. C. **Leitura e enunciação**: princípios para uma análise do sentido na linguagem. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – 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: 16 fev. 2023.

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

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO. **Língua Portuguesa**: 9º ano. São Paulo: FTD, 2020.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. 2003. Artigo apresentado à Teleconferência Unesco Brasil, King's College, Londres, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Prova de redação**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/enunciado-redacao-cv-2017>. Acesso em: 13 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Instituto de Letras. **Plano de ensino**. Disciplina: Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Manual do Candidato**: vestibular UFRGS 2023. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coperse/wp-content/uploads/2022/10/Manual-do-Candidato-CV-2023.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VOLKWEIS, F. X. **O papel do revisor**: é preciso pedir ao óbvio que se justifique. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216077>. Acesso em: 13 fev. 2023.