



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Lopes Endruweit, Magali; Ávila Nunes, Paula

O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?

Calidoscópico, vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 204-213

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561784003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Magali Lopes Endruweit
magali.endruweit@gmail.com

Paula Ávila Nunes
paulaavilan@gmail.com

O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?

The teaching of writing through an enunciative perspective: is it possible to teach an absence?

RESUMO - Este texto discute a especificidade da enunciação escrita, derivada de nossa leitura e interpretação da obra de Émile Benveniste, tendo por escopo o ensino de língua portuguesa. Para tanto, aborda, em um primeiro momento, a perspectiva enunciativa da escrita com base em *Dernières leçons* (2012), livro que reúne anotações de Benveniste para as aulas que ministraria no Collège de France. Em um segundo momento, articula as noções discutidas com a proposta de Dufour (2000) sobre a trindade constitutiva da língua para, por fim, pensar a relação que estabelecem com o ensino de produção textual. A hipótese defendida é a de que a leitura, em sala de aula, dos textos produzidos por discentes se configura como um caminho intermediário para o entendimento das propriedades específicas dos aspectos de pessoa, tempo e espaço da enunciação escrita.

Palavras-chave: escrita, enunciação, ensino.

ABSTRACT - This text discusses the specificities of written enunciation that derive from our reading and understanding of Émile Benveniste's work having in mind the context of Portuguese teaching. In order to do so, the first part of this text approaches the enunciative perspective of writing based on *Dernières Leçons* (2012), a book that gathers Benveniste's notes to the classes he would teach in Collège de France. In the second part, the notions discussed previously are related to what is proposed by Dufour (2000) in relation to the trinity that constitutes language in order to reflect on the relationship they establish with the teaching of writing. The hypothesis defended here is that reading in class texts produced by students is a midway path to the understanding of the specific properties of the aspects of person, time and space in written enunciation.

Key words: writing, enunciative studies, teaching.

A história da escrita traz um novo ajuste da relação da língua com a escrita e constitui uma nova etapa na teoria da significação de Benveniste¹.
Julia Kristeva

A obra de Benveniste apresenta, indubitavelmente, uma envergadura invejável. Não só seu estilo de escrita, sucinto e, por isso, muitas vezes até hermético, possui uma beleza rara de ser vista em textos teóricos ou de análise como também sua profundidade de reflexão são dois aspectos que inebriam aqueles que se debruçam sobre sua obra com espírito investigativo. De nossa parte, por meio deste trabalho, nos debruçamos sobre os escritos do mestre com o intuito de humildemente dar prosseguimento a um aspecto que parece fundamental na obra benvenistiana, mas que, infelizmente, não pode ser mais bem explorado: a escrita e sua relação com a língua. Como bem enfatiza

Kristeva, no prefácio que abre o livro *Dernières leçons* – e do qual extraímos uma parte para compor a epígrafe deste texto –, a escrita constitui uma nova etapa na teoria da significação benvenistiana, etapa essa que é apontada por Benveniste de forma programática, como empreendimento futuro que, dada sua morte precoce, não pode ser por ele desenvolvida. De qualquer forma, chama atenção o fato de que as últimas aulas de Benveniste² tenham sido dedicadas ao fenômeno da escrita e que o autor tenha passado os últimos anos de sua vida pensando-a como um problema de linguística geral³.

Contudo, mesmo que os últimos esforços de Benveniste tenham se dirigido a essa questão, seus continuadores – entre os quais, dadas as devidas proporções, nos incluímos – não parecem despende o mesmo esforço no tratamento desse fenômeno, e isso, cogitamos, por pelo

¹ Todas as traduções exibidas neste artigo são de nossa autoria e responsabilidade, salvo quando já houver tradução oficial publicada em língua portuguesa.

² Ministradas no Collège de France até 1969.

³ Gerard Dessons muito bem observa que a reflexão benvenistiana é sempre resultado de um *problema*. Não é à toa que suas principais obras se perpetuaram sob o título de *Problemas de Linguística Geral*: “Em Benveniste, a arte de pensar é desde o início a arte do problema. O problema é um modo de pensar.” (Dessons, 2006, p. 10-11).

menos um motivo: as obras mais estudadas de Benveniste (e, consequentemente, aquelas de que mais se faz uso como aporte teórico nos estudos linguísticos de base enunciativa benvenistiana) são as coleções de artigos presentes nos livros *Problemas de Linguística Geral I e II* (PLG I e II, respectivamente), nos quais a discussão sobre a especificidade da escrita enunciativa não é desenvolvida, senão como uma remissão futura, como podemos ler em um dos últimos textos publicados pelo autor, *O Aparelho formal da enunciação*, de 1970: “muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. (...) seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” (1989, p. 90).

Nesse contexto, fica claro que Benveniste propõe, talvez como uma tarefa a ser desempenhada por ele mesmo no futuro, o estudo da escrita. É na trilha dessa proposta e dos estudos já desenvolvidos em Endruweit (2006) e Nunes e Flores (2012) que este trabalho se insere. A preocupação que subjaz à escrita deste texto pode ser resumida da seguinte forma: *que propriedades específicas da enunciação escrita entram em jogo no ensino da habilidade escritora?* Como se pode observar, ao mesmo tempo em que tomamos o dever de dar sequência ao trabalho benvenistiano, o inserimos também em um contexto nunca estudado por ele, mas que, a nosso ver, não vai, de forma alguma, de encontro à sua proposta: o ensino⁴. É também como forma de dar prosseguimento a essa aproximação entre o modo enunciativo de ver a língua – isto é, como fruto de uma (inter)subjetividade – e o ensino que este trabalho se posiciona.

Algumas observações, porém, se fazem necessárias. Começemos pelo próprio entendimento de *escrita*. Ainda que os manuscritos benvenistianos, contidos em *Dernières Leçons*, versem sobre a história e o aprendizado da escrita, é o próprio autor quem nos adverte para que “não confundamos escrita com língua escrita” (2012, p. 92) ou com a “língua sob a forma escrita”. O que interessa ao autor, e igualmente nos interessa aqui, “é o conhecimento da língua que nós tomamos de sua forma escrita”. Ora, a remissão a conhecimento já deve tratar de explicar a relação que empreendemos com o ensino. Nosso horizonte de trabalho é o de pensar de que forma o ensino da

escrita ensina aos alunos (com o perdão da redundância) algo sobre o conhecimento que eles próprios têm sobre a língua. Melhor dizendo, acreditamos que o ensino da escrita já mobiliza os conhecimentos que os alunos têm da língua, mas precisam ser transpostos a esse novo meio de interação que é o texto escrito.

Isso posto, este artigo tem a pretensão de responder essencialmente a uma pergunta: *de que forma os conhecimentos dos alunos sobre língua são mobilizados no aprendizado da escrita, dada que esta tem, como já mencionado, especificidades?* Conforme tentaremos argumentar, a enunciação falada, uma modalidade enunciativa já dominada⁵ pelo aluno, tem papel preponderante no aprendizado da enunciação escrita, sobretudo quanto ao seu caráter de “suspensão” das categorias de pessoa, tempo e espaço, o que será mais bem desenvolvido a seguir.

Uma outra observação diz respeito ao ensino a que aludimos neste texto. Evidentemente, esperamos que nossa proposta aqui possa ser aplicada a todos os níveis de ensino, uma vez que nosso tema de estudo diz respeito a um problema que, nos termos de Benveniste, é, ao mesmo tempo, um problema de língua e um problema de linguagem. Isto é, independentemente do nível de ensino, as especificidades da enunciação escrita e sua relação com a enunciação falada se apresentam como entraves com os quais o professor de língua (ou de leitura e produção textual) tem que lidar. Contudo, em virtude de nosso percurso e campo de atuação, a base que utilizamos para evidenciar as implicações do que é específico à enunciação escrita são oriundos do contexto de ensino de leitura e produção textual em nível universitário. Mais do que uma imposição própria da nossa área de atuação, tal escolha acaba também por preencher, ainda que de forma preliminar, uma lacuna nos estudos sobre o ensino de leitura e escrita no Brasil: a falta de trabalhos que tomem como objeto de estudo o ensino em nível acadêmico. Nunca é demais enfatizar, entretanto, que tudo o que dissermos sobre o ensino nesse nível, malgrado suas especificidades, pode ser, esperamos, aplicável aos demais níveis de ensino, dado que leitura e escrita são habilidades que nunca cessam de serem desenvolvidas.

Para realizar nossa proposta, este texto se divide em dois grandes blocos. Na primeira parte, oferecemos uma

⁴ Relacionar enunciação e ensino é uma tarefa que vem sendo empreendida, além dos trabalhos já citados, em outros artigos, não necessariamente ligados às especificidades da enunciação escrita, como este o faz, nem tampouco restrito ao escopo da teoria benvenistianiana. Apenas como exemplo, podemos citar o trabalho de Kuhn e Flores (2008), que segue o aporte teórico bakhtiniano, e o de Barbisan (2007), no escopo da Teoria da Argumentação da Língua, de Oswald Ducrot.

⁵ É necessário precisar o que entendemos por modalidade dominada pelos alunos. Não estamos aqui falando no mesmo escopo dos estudos que equiparam domínio de uma língua com a proficiência de determinado falante, entendendo por proficiência a capacidade que esse falante tem de participar de diversas atividades da vida social com um grau mínimo de competência e êxito. Isso poderia gerar o argumento de que, do ponto de vista enunciativo, nem todo o falante domina a modalidade *enunciação falada*, uma vez que determinado falante pode não ter a proficiência necessária para assumir seu papel de “eu” em determinados contextos sociais. No entanto, nosso entendimento de conhecimento da modalidade falada passa ao largo dessas questões, ao concebermos que dominar a modalidade falada é, do ponto de vista enunciativo, ser capaz de entender a estrutura enunciativa que condiciona cada ato enunciativo. Isto é, dominar a modalidade falada implica ser capaz de se apropriar do aparelho formal da língua, reconhecendo que, na própria língua, existe um mecanismo que permite ao sujeito se colocar como “eu” e, com esse movimento, implantar o outro diante de si. Desse modo, até mesmo crianças em fase de aquisição já dominariam, desde esse ponto de vista, a modalidade *enunciação falada*. Sobre isso, ver, por exemplo, os trabalhos de Silva, principalmente Silva (2009).

leitura das considerações de Benveniste acerca da escrita, tendo como principal base os escritos de *Dernières Leçons*, livro que, por ter sido recentemente publicado e ainda não contar com tradução para o português, provavelmente ainda é desconhecido de grande parte dos pesquisadores que tomam a teoria benvenistiana como esteio teórico. Este texto cumpre, pois, também a função de dar a conhecer as ideias do mestre acerca da escrita para o público brasileiro.

Em um segundo grande bloco, partimos para a reflexão sobre como concebemos uma forma de ensino da escrita (entre as muitas possíveis) que leva em conta não só as especificidades dessa modalidade enunciativa como também considera a enunciação falada como base para o ensino.

A escrita em Benveniste

Ainda que os canônicos *PLG I e II* sirvam de horizonte teórico para a quase totalidade dos estudos de base enunciativa esteados em Benveniste, o eixo central e o objeto de interesse deste texto são fruto da leitura da obra *Dernières leçons*, à qual dedicamos algumas considerações no sentido de dar a conhecer esse trabalho recente ao público brasileiro.

Organizado por Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio, com prefácio de Julia Kristeva e posfácio de Tzevan Todorov, *Dernières leçons* apresenta aos leitores textos inéditos de Benveniste, conservados na Biblioteca Nacional da França (BnF). Tais textos nunca antes vieram a público por se tratarem de notas manuscritas de Benveniste, que serviam de anotações preparatórias para os cursos que ministraria nos anos de 1968 e 1969 no Collège de France. Tal período poderia muito bem ser considerado o auge intelectual e laboral do mestre sírio⁶, até o acidente vascular cerebral que o acomete em 69 e o impede de continuar seus trabalhos no ritmo de antes.

Interessa observar alguns detalhes dessa publicação. A primeira delas, mais evidente, é que estamos tratando de um conjunto de manuscritos que, por serem notas introdutórias, *nunca foi publicado pelo autor*. No entanto, se sua vontade em vida não foi no sentido de publicação, as orientações de seu testamento legaram à BnF a possibilidade de torná-los públicos. E isso tem uma implicação profunda: ao trabalhar com notas do autor, o empreendimento analítico, próprio da leitura, é elevado exponencialmente. Se os textos “acabados”, publicados

nos *PLGs I e II* já desafiavam o leitor a fazer parte de um sistema de pensamento com alto grau de complexidade e abstração, as notas contidas em *Dernières leçons* exigem ainda mais do pesquisador. Dessa forma, é imperativo que se ressalte, o trabalho com essas notas depende de um gesto interpretativo que corre o risco até mesmo de ir na contramão do pensamento do mestre, dada a natureza lacunária desses escritos. Assim, uma eventual fragilidade da teorização da escrita, nos moldes a ser feita neste texto, compete única e exclusivamente a nossa leitura e não pode ser atribuída a Benveniste, ainda que dele seja tributária.

Outro aspecto interessante no trabalho com a obra em questão é o fato de que ela nos oferece a visão de “um outro lado” do estudioso. Acostumados a suas análises e teorizações, vemos um Benveniste “menos teórico” e “mais professor”⁷. E, sabemos, a didática em prol da clareza por vezes é paga com a falta de rigor teórico e metodológico. Isso não parece, no entanto, nos impedir de ir adiante no empreendimento de estudar seus escritos.

Por fim, um último aspecto que gostaríamos de sublinhar diz respeito a como essa publicação lança luz sobre o entendimento do sistema de pensamento benvenistiano. As notas são organizadas em três grandes blocos. No primeiro, encontram-se textos rotulados pelos editores como anotações sobre *Semiologia*, em que foram incluídas 7 aulas proferidas por Benveniste, no período de 2 de dezembro de 1968 a 27 de janeiro de 1969. No segundo bloco, foram alocados os textos que representam as investigações do autor acerca da *Língua e a escrita*. Essa parte é formada por 8 lições (numeradas de 8 a 15), e compreende as aulas ministradas no período de 8 de fevereiro a 24 de março de 1969. Por fim, um último bloco, *Últimas lições, últimas notas*, reúne as últimas anotações do mestre, sem relação com os dois primeiros temas.

O que essa organização e a temporalidade dos textos permitem entrever é que o período final da década de 60 é dedicado ao estudo das formas de significação da língua. Como Kristeva aponta em seu prefácio ao livro, podemos, assim, entender que há dois grandes momentos na obra de Benveniste: o primeiro, materializado nos textos que compõem o *PLG I*, versa essencialmente sobre as *formas de subjetividade na linguagem*; o segundo, por seu turno, representado pelo *PLG II*, diz respeito majoritariamente à *dupla significância*, isto é, aos modos semiótico e semântico de significação, desenvolvidos em *A forma e o sentido na linguagem* e em *Semiologia da língua*, ambos do *PLG II*.

⁶ Nunes (2012), ao fazer uma avaliação crítica da obra benvenistiana de interesse para a Enunciação, observa a grande acentuação de produtividade nos trabalhos do linguista na década de 60, principalmente no final desse período, em que a segunda grande etapa de seu pensamento, para utilizar as palavras de Kristeva, tomou forma, sobretudo no texto *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Semiologia da língua* (1969). Para mais informações, ver o referido trabalho.

⁷ Também em Nunes (2012) é ressaltada a importância que os diferentes interlocutores têm nos textos de Benveniste. Tal informação, como é defendida naquele trabalho, não é apenas suplementar: um texto como *A forma e o sentido na linguagem*, por exemplo, escrito para filósofos, deve ser lido tendo em vista esse tipo de público-alvo. Analogamente, a leitura das notas manuscritas contidas em *Dernières leçons* deve, de um lado, considerar a incompletude e a organização particulares que as sustentam, e, de outro lado, os interlocutores que, diferentemente dos textos constantes nos *PLGs I e II* são, nas *Lições*, os próprios alunos de Benveniste, provavelmente um corpo discente composto, ao menos majoritariamente, por linguistas.

A autora aponta, portanto, a *evolução* no pensamento do mestre, não no sentido de melhora ou complexidade, mas no sentido de *acréscimo*: para pensar a natureza duplamente significativa da linguagem, Benveniste precisou primeiro projetar os aspectos de subjetividade na linguagem.

Não é à toa, portanto, que um dos últimos cursos ministrados por Benveniste tenha sido precisamente sobre Semiologia, no qual enfatiza essa natureza dupla de significação. No entanto, gostaríamos de fazer uma ressalva, não explicitada por Kristeva, mas que tributa de seu raciocínio: se há esses dois grandes blocos na obra benvenistiana (a *subjetividade* e a *semiologia*, ou *dupla significância*) e tal configuração marca a evolução no pensamento do autor, por que Benveniste dedica seu último curso à escrita? *O que há, na escrita, que pode acrescentar ao entendimento da subjetividade e da dupla significância?*

Não cremos que o recurso à escrita tenha sido fortuito na trajetória de Benveniste e ousamos mesmo pensar que, se tivesse tido tempo de desenvolver mais trabalhos, provavelmente veríamos o professor teorizar sobre esse intrigante aspecto da linguagem. Tal discussão poderia, então, se tratar de um terceiro grande bloco na obra benvenistiana (que não pôde ser levado a cabo): o estudo da escrita e sua relação com a língua. Vista nessa forma de “evolução”, a impossibilidade de Benveniste de estudar a escrita lega um convite aos estudiosos que se interessam por Enunciação, convite esse que aceitamos, mesmo que em caráter preliminar e restrito, por meio deste artigo.

Feitas essas observações, passemos então a observar que elementos das notas benvenistianas, contidas em *Dernières leçons*, são úteis para o desenvolvimento de nossa proposta aqui.

As reflexões de Benveniste sobre escrita nesse livro podem ser divididas em 3 grandes campos, sem que haja exclusividade de tratamento de um só deles em cada uma das lições que compõem o segundo capítulo. O teórico trata, essencialmente, do aprendizado/aquisição da escrita, dos tipos de escrita constituídos ao longo da história (pictória, cuneiforme, silábica, alfabética) e do ato de escrita. Ainda que os dois primeiros sejam terrenos extremamente férteis para pesquisa, este texto, dada sua limitação, tem a intenção de focar exclusivamente no estudo da escrita como *ato* enunciativo, isto é, como ato de *colocar a língua em funcionamento por meio da apropriação do aparelho formal da língua* (Benveniste, 1989).

É precisamente o tratamento da escrita como *ato* que leva o linguista a se interrogar quanto à relação da língua com a escrita, de forma que a última passa a ser tratada no quadro de sua teoria geral de significação. O ponto de partida, o qual podemos depreender de sua *Lição 8*, é a observação de como a escrita se encontra subordinada à língua, ou ainda, o que é reformulado por Benveniste na *Lição* posterior sob a forma de interrogação: como a escrita, sendo um sistema semiótico particular, *representa graficamente* a significação?

A grande inquietação do autor parece residir no fato de ser na escrita o lugar “onde os signos linguísticos tomam realidade visível” (p. 91). Mais ainda, ao mesmo tempo em que a escrita faz com que a língua “de repente se converta em uma *imagem da língua*” (p. 93 – grifos nossos), ela se configura igualmente por ser uma atividade com alto grau de abstração. Materialidade e abstração, assim, quase que paradoxalmente, coexistem.

A partir dessa constatação, Benveniste determina de que forma esse grau de abstração, inerente à escrita, tem implicações que a diferenciam da enunciação falada:

Uma primeira grande abstração reside, assim, no fato de que a língua se torna uma *realidade distinta*. Com efeito, instintivamente, quando falamos, temos a necessidade ou o desejo de *falar em certas circunstâncias* para obter um certo resultado, com uma pessoa que tem uma certa voz, com certas relações de idade, de coleguismo etc. Existem sempre *as situações em que o locutor exerce seu falar*. (p. 93 – grifos nossos).

Assim, o que está em jogo com essa abstração, primeiramente, é o *exercício mesmo da palavra*, posto em xeque pela escrita, uma vez que a

abstração consiste então em se desvincular dessa riqueza “contextual” que, para o falante, é essencial. (...) Ele precisa falar de coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidade de falar, já que, para ele, são realidades vivas. (...) Trata-se de uma língua que não é proferida nem aos colegas nem a seus pais, uma língua que não sabemos nem quem fala nem quem escuta (p. 94).

Essa problemática aparece, de forma reiterada, como exposto anteriormente, no texto *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, prova de que o autor estava longe de tê-la teorizado satisfatoriamente, uma vez que nada fala sobre a escrita, salvo sua chamada de atenção para a importância de estudá-la. Na tentativa de caracterizar a enunciação escrita, Benveniste ainda chama atenção para mais um aspecto da abstração que ela impõe:

Um outro nível de abstração é imposto àquele que acede à escrita: a saber, não somente o conhecimento – mesmo fraco – do falar transferido à língua, isto é, o pensamento, mas a consciência da língua ou do pensamento – na verdade as *palavras* – representadas em imagens materiais. Da palavra ao desenho da palavra, um salto imenso é feito do falar à imagem simbólica do falar (p. 94 – grifo no original – sublinhas nossas).

É por meio dessa consideração de que a escrita impõe uma relação diferente entre o locutor e sua a língua, uma relação de maior consciência linguística, que o teórico então postula que

o ato de escrita não procede da palavra pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada. A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é necessário primeiramente aceder a essa consciência da linguagem ou da língua interior para assimilar o mecanismo da conversão em escrita (p. 94).

Eis aí uma das grandes distinções entre enunciação falada e escrita: o grau de consciência que cada uma demanda do locutor⁸. É dessa forma que Benveniste nos autoriza a pensar a relação escrita-língua, ou, melhor ainda, a forma pela qual a escrita significa e, portanto, se apresenta como língua. Assim, é possível pensar que a escrita apresenta ao homem um modo diferente de estar na língua e de se apropriar de seu aparelho formal. E esse modo diferente requer uma capacidade que poderíamos até imaginar ser metalinguística, pois, como afirma Benveniste, a consciência da linguagem é fundamental para a assimilação do mecanismo de conversão da língua em escrita.

Do exposto, não parece ser difícil entender a relevância dessas questões para o ensino, âmbito de aplicabilidade deste texto. Primeiramente, Benveniste nos atenta para o fato de que a escrita não é tão “trivial”⁹ quanto a fala, por exigir não só maior grau de abstração como também capacidade de reflexão sobre a língua. Esse questionamento metalinguístico é de suma importância para o ensino de línguas, pois, ao menos do nosso ponto de vista, ensinar língua equivale precisamente a pensar sobre como determinada língua significa. No caso específico do ensino de leitura e produção textual, entender os mecanismos de significação da língua é parte fundamental da competência escritora e leitora, e não podem ser descartados pelo professor. Assim, o estudo da enunciação escrita pode lançar luz sobre como se desenvolve esse processo de conhecimento metalinguístico, necessário ao ato de escrever, que ao mesmo tempo faz com que aquele que escreve reflita sobre a capacidade de significação global da língua, incluindo, aí, inclusive toda a configuração enunciativa particular que permite a configuração humana (as relações eu-tu-aqui-agora, ou o *dispositivo enunciativo* de que fala Dufour, 2000).

Mais do que isso, a experiência da escrita, essa forma de *iconização do pensamento*, além de reconfigurar a própria experiência do locutor com sua língua, é, como aponta Kristeva, no prefácio já citado, fonte de experiência única do locutor com ele mesmo, uma vez que é por meio do escrever que se atesta que a escrita *não é representação* da fala, mas uma forma diferente de produzir sentido:

[O locutor] “toma consciência” de que “não é a língua falada, a linguagem em ação” que procede à escrita. “Global”, “esque-

mática”, “não gramatical”, “alusiva”, “rápida”, “incoerente”, essa *linguagem interior*, “inteligível ao falante e somente a ele”, confronta-o com a tarefa considerável de realizar uma operação de “conversão de seu pensamento” em uma forma inteligível a outros. (p. 23 – grifos no original)

É essa outra forma de produzir sentido que precisa ser exteriorizada para o aluno que estuda produção textual. É necessário que ele entenda que enunciação falada e enunciação escrita são duas formas de estar no mundo por meio da linguagem, e que cada uma tem suas particularidades. Com isso, desvincula-se a noção de escrita como *representação* da fala, ao apresentá-la como uma *outra* forma de produzir sentido:

A escrita explícita e reforça de maneira definitiva o caráter não-instrumental e não-utilitário da língua que, mais do que nunca, não é nem ferramenta, nem comunicação, nem letra morta, mas “organismo significante” (p. 28).

Ensinar a língua escrita como um organismo significativo: eis o papel do professor de línguas e o objetivo do desenvolvimento desta exposição no âmbito de sala de aula. E, para levar a cabo tal objetivo, será necessário, igualmente, que os próprios professores tenham consciência das particularidades da enunciação escrita e de suas implicações para o ensino, o que é desenvolvido, respectivamente, nas duas seções a seguir.

A subversão da escrita em sala de aula

A passagem à escrita é uma mudança brusca, que demora para acontecer. (Benveniste, 2012, p. 93).

Ao reconhecer que a passagem da fala para a escrita é uma subversão, Benveniste justifica sua afirmação assinalando a necessidade de o locutor se desvincular da representação da língua falada como exteriorização e comunicação. Trata-se agora de outro estatuto da mesma língua. Se na fala como atividade era possível a exteriorização dos pensamentos, na escrita, há a transposição da linguagem interior: rápida e incoerente, na medida em que retorna apenas sobre o próprio locutor. É a escrita que deve tornar inteligível essa linguagem: “Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acontece junto com a elaboração da fala e a aquisição da escrita”. (Benveniste, 2012, p. 95).

⁸ É importante a observação de que, quando falamos da exigência da escrita de maior consciência por parte do locutor, não estamos, de forma alguma, estabelecendo hierarquias entre fala e escrita. Não se trata de conceber a escrita como uma modalidade mais complexa, mas simplesmente diferente. Essa diferença em relação à língua falada se dá, particularmente, como tentaremos defender ao longo deste artigo, em virtude de a escrita instaurar uma configuração enunciativa particular, em que o dispositivo enunciativo (cf. Dufour, adiante) não é sempre reconhecido como tal pelo interlocutor.

⁹ Evidentemente, ao fazer uso de “trivial” não tencionamos incutir à enunciação falada um caráter de simplicidade. Todos os que tomam a língua como objeto de estudo (e até mesmo os próprios falantes) sabem que não há nada de trivial no uso linguístico. O uso que fazemos do termo aqui se dá, então, em comparação à escrita e num sentido muito específico: a modalidade de enunciação falada “toma conta” do falante: ele, ao invés de adquirir linguagem, é adquirido, tomado por ela. Basta, para isso, estar imerso em um contexto em que uma língua é falada. A escrita, ao contrário, não é adquirida, mas ensinada. Ou seja, é preciso instrução, muitas vezes em um ambiente formal, como a escola, para que o falante aprenda essa modalidade linguística.

Da afirmação acima, é possível depreender que a escrita pode ser tomada como *conversão*, mas jamais como *representação* da fala, já que caminha ao seu lado – *a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira* (p. 28) –, embora saibamos que até hoje, dentro dos limites impostos pelos muros da escola, a escrita é tida como representação da fala¹⁰. E é esse entendimento que acaba por transformar as aulas de texto em um repertório de regras do bem escrever.

Nesse sentido, as *Lições* de Benveniste trazem grande contribuição para o entendimento de que a escrita não está subordinada à fala. Tal fato, pensamos, reflete-se diretamente no ensino da escrita em sala de aula, principalmente na prática do texto escrito, ainda um árduo caminho, desde a escola até a universidade. Significa que, para a escola, escrever é principalmente um ato utilitário. Se não é verdade, como entender o direcionamento das aulas de língua materna para a construção de um texto que contemple as exigências do concurso vestibular?

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 vestibular¹¹, tomado como exemplo de bem escrever.

Os efeitos dessa visão não podem ser minimizados. Por conta desse entendimento, escrever bem significa – no senso comum, muitas vezes partilhado pela escola – escrever conforme as regras norteadoras desse texto ideal. Ideal em forma e também em conteúdo, separação que abriu a discussão em dois polos distintos: a importância ou não da presença da redação no ensino médio¹².

Contudo, entre os muros da escola, o embate é outro. 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. Nesse sentido, não é difícil perceber que o cerne do problema está na escola que ajudou a construir uma imagem da escrita como formalidade, resultado de um *treinamento* para escrever na escola e fora dela.

Para os alunos, a língua escrita é encarada como capaz de significar por si só, em nada semelhante à língua falada no dia a dia, capaz de produzir todos os sentidos desejados. O texto escrito em sala de aula, para a escola, não pretende incluir-se na discussão sobre o tema em questão; tem seu fim determinado no próprio momento da escrita: não nasceu para significar, para somar-se a uma discussão, para dizer da forma como seu autor encara o mundo. Na verdade, passa à margem do diálogo com outros textos do mundo lá fora. Nesse sentido, a “escrita da escola”, além de ser representação da fala, passa a obedecer a outras normas, subordinadas a questões relativas aos gêneros textuais¹³. Acreditamos que essa imagem de escrita como representação¹⁴ da fala seja responsável pela visão de texto também como vestimenta da palavra falada, apenas transposição da voz. E dessa forma o texto chega à universidade, culminando uma longa história de ensino com poucos êxitos.

Ainda que pese tal situação, a descoberta de que *a escrita é apenas um modo diferente de estar na língua*, jamais fora da relação enunciativa, pode significar um divisor de águas no ensino de texto. Mas que *modo diferente* é esse?

Trindade, Enunciação e Escrita

No começo da escrita existe uma perda. O que não se pode dizer – impossível adequação entre a presença e o sinal – é o postulado do trabalho sempre recomeçando que tem como princípio um não-lugar da identidade e um sacrifício da coisa. (...) Ela (a escrita) soletra uma ausência que é o seu preâmbulo e o seu destino final. (Certeau, 1994, p. 299)

Segundo as anotações de Benveniste em *Derrières Leçons*, a escrita necessita de abstrações. Grosso

¹⁰ Sobre a presença da escrita na escola, conferir Endruweit (2006).

¹¹ Sobre a presença da redação no concurso vestibular conferir Endruweit (2003).

¹² Como consequência, praticamente dois momentos recebem a atenção nas aulas de língua portuguesa: a gramática normativa e o ensino de redação. Creemos não ser exagero afirmar que há submissão do ensino médio em relação ao vestibular. Ou seja, não é difícil suspeitar da existência de uma estreita relação entre o que é exigido no vestibular e o que é ensinado em sala de aula. Lembremos que, quando a redação não mais constou na prova de vestibular, em 1970, também sumiu da sala de aula no ensino médio. Nessa época, jornais e revistas apontavam o ensino de língua portuguesa nas escolas como decadente e insatisfatório; o Conselho Federal de Educação emitiu parecer sobre o assunto; educadores indicavam a presença de grave crise no ensino da língua. Enfim, em meio à grita generalizada, o uso de provas de múltipla escolha e a ausência de redação no concurso vestibular foram apontados como responsáveis pelo fracasso dos jovens no uso do português escrito. Em resposta, a prova de redação surgiu como medida de correção para a crise da língua portuguesa. 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.

¹³ Estamos de acordo com Marcuschi (2008), que enfatiza que a noção de *gênero*, tal como considerada muitas vezes pela escola, contraria a proposta inicial de Bakhtin em *Os gêneros do discurso* (2003), dando muito mais ênfase aos aspectos linguísticos de determinado gênero do que ao aspecto que lhe confere real importância: a questão social. Dessa forma, também tem razão Rojo (2005) ao apontar que existe diferença conceitual entre *gêneros do discurso* e *gêneros textuais*, à medida que o estudo de um gênero *textual* centra-se muito mais nas questões de materialidade linguística, em oposição à ênfase dada a questões socio-históricas, própria de uma abordagem dos gêneros *do discurso*. Assim, poderíamos inclusive dizer que a escola, boa parte das vezes, ao trabalhar com gêneros, o faz por meio de uma visão que o considera como gênero *textual*, e não *discursivo*.

¹⁴ Segundo o *Curso de Linguística Geral* “a escrita obscurece a visão da língua; não é um traje, mas um disfarce” (1991:40). O *Curso* reproduz uma definição já muito arraigada de escrita cujo cerne baseava-se no modelo de escritura fonética: a escrita seria o significante do significante primeiro, capaz de representar a voz, cuja primazia situava-se na relação direta e natural com o sentido.

modo, poderíamos resumir que tal abstração se encontra ancorada em quatro aspectos: (1) a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar *para alguém*; (2) a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço (cf. adiante); (3) o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém; e, por fim, (4) o processo de aquisição da escrita, que procede de uma linguagem interior.

No entanto, o reconhecimento de que a escrita é diferente da fala, em um primeiro momento, apenas reforça para o aluno a dificuldade de escrever. Como substituir a confortável situação estabelecida pelo diálogo oral em uma conversa, por uma relação ausente com um interlocutor imaginado, mas nem por isso menos desconhecido? Com esse distanciamento exigido pela escrita, começam a faltar os elementos presentes na fala: se, na situação de diálogo, a fala é dirigida a alguém, situada em um contexto atual criado pela referência discursiva, na escrita, essa relação retorna sobre o próprio locutor. É um momento de ausências que a escrita exige.

Para falar de ausência, retomemos um ponto central na Linguística de Enunciação: a categoria de não-pessoa, o terceiro que está ausente no momento da enunciação. Pensamos ser esta a grande questão da obra de Benveniste, e, também, questão central para a escrita. Propomos, então, seguir o pensamento de Dufour (2000, p. 115), para quem é possível acreditar que Benveniste abra caminho para o trinitário, pois “o trabalho de Benveniste é, nesse sentido, exemplar e insubstituível, na medida em que permite ver se perfilar, por trás das diádes construídas, uma pressuposição trinitária”¹⁵.

A teoria desenvolvida por Benveniste, principalmente com relação à não-pessoa, permite afirmar que a enunciação repousa sobre axiomas trinitários. Assim, para definir o “eu”, faz-se necessário relacioná-lo negativamente com o “tu” e com o “ele”. Ou seja, “eu” não é *nem* “tu”, *nem* “ele”, relação que deixa clara a necessidade de um conjunto de três termos para ser possível a definição de “eu”.

A retomada por Dufour das questões discutidas por Benveniste sobre os pronomes pessoais propiciou o encadeamento de noções já apresentadas em enunciação sob outro prisma. As discussões linguísticas de Benveniste permitiram a Dufour enxergar os elementos responsáveis pelo nascimento do sujeito, relacionados aos três tempos decorrentes das relações entre os pronomes pessoais: o

tempo reflexivo do “eu” unário, o tempo da diáde “eu-tu” e o tempo da tríade “eu-tu/ele”. Assim, da noção de não-pessoa como exterioridade oposta às instâncias de discurso, Dufour (p. 92) chega a tal exterioridade como sendo uma necessidade para que o espaço da simbolização seja possível, pois, “se a ausência não é exterior, então ela é interior; e se a ausência é interior, então ela me devora (...)”. A exterioridade necessária é instaurada pelo alijamento do “ele” da relação entre “eu e tu”, separação que pressupõe existência, não aniquilamento, pois haverá sempre a **necessidade de o “outro”** atestar sua exterioridade. Na verdade, a prova da copresença exigida pela interlocução entre os dois pares é sempre exterior a eles. Todavia, o passo dado por Dufour (p. 98) é bem largo: ultrapassa os limites da língua. Para ele, “a língua só se constitui como tal (como vetor de um sistema simbólico permitindo a gênese social e individual dos sujeitos) integrando alguma coisa que está radicalmente fora da língua”. Em outras palavras, *o ausente* é exterioridade que retorna para tornar possível a presença, a enunciação, constituindo, juntamente com a alteridade entre “eu” e “tu”, *as condições do discurso*.

Benveniste (1995, p. 254) aponta existirem duas expressões de “ele”, atribuindo-lhe dois valores opostos: de um lado, é forma de polidez, de reverência, de tal modo que é capaz de elevar o interlocutor “acima da condição de pessoa e da relação de homem a homem”; por outro lado, pode “rebaixar aquele que não merece que alguém se dirija ‘pessoalmente’ a ele”. É justamente por conta de suas características de não-pessoa que o “ele” se torna apto a desempenhar essa função tão dispar, ora exprimindo respeito, ora demonstrando ultraje. Pode, para Dufour (p. 109), “indicar mais ou menos que uma pessoa, e para Benveniste, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (p. 253).

Esse desdobramento do terceiro termo, a “coisa” predicada por “ele”, pode ser apreendida sob dois pontos opostos: a) uma ausência representada pela presença, uma memória, a presença de muitas ausências, b) e uma ausência radical, irrepresentável no campo da presença – o “nenhum sujeito” de Benveniste. Assim, o “ele” representado¹⁶ carrega junto consigo um “ele” cuja ausência radical seria impossível de captar, não fosse a possibilidade de escrevê-lo, “depois barrá-lo”, criando uma nova diáde dentro da estrutura trinitária, isto é, “ele/ele”.

Não há, portanto, presença na escrita do “ele”. E Dufour (p. 110) acrescenta: “Escrevo ‘ele’” – digo, mesmo, “escrever”: escrever e calar-se. Este termo, “ele”,

¹⁵ Temos consciência da possível complexidade do que desenvolvemos a seguir para quem não teve oportunidade de discutir os escritos de Dufour, sobretudo se pensarmos que este texto se dirige, em boa medida, aos professores que trabalham com texto. No entanto, ao mesmo tempo em que não podíamos nos furtar de fazer relação com a proposta do autor, não poderíamos, igualmente, simplificar suas considerações, sob pena de pagar, com essa simplificação, o preço da distorção do pensamento do autor e o apagamento do seu brilhantismo.

¹⁶ O jogo de palavras em português não tem o mesmo efeito que no francês, língua original do trabalho. Ao utilizar a expressão *re-présenter*, Dufour joga com dois sentidos: de representar (*représenter*), e de apresentar novamente (*re-présenter*).

só pode com efeito ser escrito (...). Mas que escrita é essa atrelada irremediavelmente à ausência? Quais as consequências dessa aproximação? Tratemos, então, de desvendar tais questões.

Chegamos à última díade da trindade: “ele/ele” situada fora do campo da presença e da ausência. Dufour (p. 111) localiza esse “ele” como sendo externo à estrutura trinitária: “ele a garante e a delimita, na medida em que é sua perfeita exterioridade”. A necessidade de barrá-lo decorre da impossibilidade de simbolização, pois, se não existe, não pode ser representado. Seu substituto é o “ele”, situado entre a ausência re-presentada e a ausência radical; simulacro do que nomeia, assume sua contradição: “‘ele’ porta em si uma negação que não pode assumir totalmente (p. 112)”. Por trás da representação, subsiste um não-representável “que apenas pode ser escrito”, porque “o escrito visa à ausência radical. (...) a escrita visa o *ele*”²². Estamos agora, a exemplo de Benveniste, no centro do problema.

Não só “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (Benveniste, 1995, p. 287), como o modelo trinitário constituído pelas três pessoas verbais “está em posição de interface entre as diferentes metalinguagens da língua natural” (Dufour, p. 105). Por esse entendimento, o modelo trinitário organiza também a escrita, pois, “*estando no centro do dispositivo de enunciação*, ele está à disposição imediata de todo sujeito” (p. 105 – grifos nossos). O que poderia estar assim tão disponível a todo sujeito senão o próprio *aparelho formal da enunciação*? Situado no interior da língua, permite a uma manifestação individual atualizar os caracteres formais da enunciação. Assim, escrever é um acontecimento enunciativo, um ato de enunciação, dotado da trindade natural.

Dufour (p. 112) chega à questão da escrita pelo caminho da última díade, “ele/ele”, em que a ausência é simbolizada. Pois

é nessa terceira díade, “*ele/ele*”, invisível fenomenologicamente, que me parece residir a chave da compreensão das relações entre as duas grandes práticas de *simbolização* sobre as quais se funda nossa civilização: a fala e a escrita. (grifo nosso)

Nesse ponto, reaparecem e se imbricam as conceituações de escrita culturalmente aceitas: seu caráter de inferioridade em relação à fala. A escrita “apenas” veste a fala, esta natural, aquela artificial e carregada de desconfiças¹⁷. A escrita, estigmatizada como mera cópia apagada do original, é posta por Dufour em pé de igualdade com a fala porque ambas simbolizam, ambas estão entre o homem e a língua. A exterioridade de que a escrita era

acusada por Rousseau soçobra abafada pela exterioridade de uma ausência constitutiva da própria escrita: a escrita visa o *ele*. Tratemos um pouco dessa afirmação.

A trindade da escrita marca-se igualmente pelo operador conjuntivo “-” entre “eu-tu” e pelo operador disjuntivo “/” entre “eu-tu/ele”. Mas como trocar de lugar com o “tu” e garantir, por contraste, nossa presença comum no presente? O “aqui” e o “agora” do “eu” passam a não ser mais inversível com o “tu”, já que o interlocutor não está presente. Se “o espaço e o tempo atuais do discurso têm uma só e única definição – o presente nada mais é que o tempo em que ‘eu’ fala a ‘tu’” (p. 86) –, para a escrita, apenas o “eu” está no presente, já que escreve a um “tu” ausente da cena enunciativa. Semelhante ao “ele”, o “tu” marca-se por uma presença-ausência, mescla-se com ela até o ponto de deslizar em direção ao “ele/ele”. É por isso que a escrita enlaça-se com a ausência, dirigindo-se a um “tu” impossibilitado de lhe ser copresente, precipita-se para o “ele”, o *eco ensurdecido* do “ele”. De resto, é o que não pode ser escrito o que nos faz escrever, e o que é mostrado designa aquilo que não é mais.

Igualmente sobre a ausência, escreve Certeau (1994). A escrita, por ele denominada o *derradeiro momento*, a repetição de uma falta em cada sinal gráfico, é assim definida:

prática da perda da palavra, a escritura só tem sentido fora de si mesma, num lugar outro, o do leitor, que produz como a sua própria necessidade indo ela mesma para esta presença que não poderia ganhar. Vai em direção a uma palavra que não lhe será jamais dada e que, por isso mesmo, constrói o movimento de ser indefinidamente ligada a uma resposta solta, ab-soluta [sic], a do outro. Dessa perda se forma a escrita. É um gesto de moribundo, uma defecção do ter percorrendo o campo de um saber, modesta aprendizagem do “fazer sinal”. (p. 299)

A leitura instaura, portanto, um fazer (uma “arte” para Certeau) que não é passividade. Há uma reapropriação *no* escrito do outro, uma interlocução que se faz no momento presente da leitura.

Fala-se sempre no presente. Igualmente, escreve-se sempre no presente. Mas se o tempo em que se fala é o *tempo eternamente presente*, como afirma Benveniste 1995, p. 289), a eternidade da escrita é de outra ordem. Dufour (p. 114) entende ser o tempo da *Escrita a passividade de um tempo sem presente*. Como afirma Certeau, apenas será possível tornar presente o escrito pela ação da leitura realizada pelo “tu”, repetidamente presentificada a cada nova leitura. Entretanto, o momento da escritura pertence unicamente ao “eu”.

¹⁷ O pecado é a inversão das relações naturais entre a alma e o corpo. Para Derrida (1973, p. 42) *não é uma simples analogia: a escritura, a letra, a inscrição sensível, sempre foram consideradas pela tradição ocidental como o corpo e a matéria exteriores ao espírito, ao sopro, ao verbo e ao logos*. Somente através da palavra seria possível transmitir o verdadeiro conhecimento, pois é necessária a presença de quem fala e de quem escuta no momento mesmo em que a conversa se dá. Por esse ângulo, a presença física seria a garantia de verdade, e estar ausente, fazendo-se representar através da escrita, em nada garantiria o comprometimento do autor. Rousseau, em *Ensaio sobre a origem das línguas* (2003), já apontava os efeitos negativos da escrita sobre a fala, afirmando que as línguas foram feitas para serem faladas, e a escrita é apenas a representação da fala.

A ausência de que se faz a escrita em relação à representação do “tu” e do “ele” também pode ser notada no momento da enunciação. Podemos chamar esse momento de *acontecimento enunciativo da escrita*, no qual a questão da temporalidade é posta em relevo. É a peculiar manifestação da temporalidade na escrita que permite supor a existência de uma diacronia *in absentia* na sincronia da enunciação. Há, pois, um resto, um rastro (uma diacronia) manifesta na escrita (uma sincronia), que cada locutor marca no enunciado escrito, deixando à vista sua negociação com a língua, cujo movimento não pode ser mostrado. A escrita não pode ser tomada como um *tempo eternamente presente*, como diz Benveniste; entretanto, podemos entendê-la como uma manifestação atemporal: toda a diacronia encontra um ponto de estofo no momento da enunciação, a sincronia amálgama a história do “eu”, que não pode ser mostrada, mas que é escrita cada vez de forma única. É do rastro que se trata, de uma escrita que se inscreve, que, como diz Derrida (2002, p. 74), “não é a ausência em lugar da presença, mas um rastro que substitui uma presença que jamais esteve presente, uma origem pela qual nada começou”.

Do que se disse até aqui sobre escrita, cabe nos perguntar como o ensino pode tratar essa questão na prática do texto. Pensemos sobre isso.

Escrever a ausência

Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acontece junto com a elaboração da fala e a aquisição da escrita. (Benveniste, 2012, p. 95).

Ao colocar a escrita *como um modo diferente de estar na língua*, Benveniste não aponta hierarquia entre fala e escrita, apenas pontua suas peculiaridades. E não pensar em representação traz para o ensino de texto outra perspectiva em que a escrita não mais *simula* uma fala pronunciada: ela *significa*. Mas se é assim, por que é tão difícil escrever? Sabemos que escrever não é *apenas colocar as ideias no papel*, que não basta seguir os esquemas, observar os gêneros, escrever corretamente e seguir as regras gramaticais para termos um texto. O que falta? Em nossa percepção, falta entender a ausência de que a escrita é feita.

A primeira questão, a mais aparente de todas, aponta a falta de interlocutor presente: lembremos Benveniste, em *Dernières Leçons*, quando nos diz que na escrita não sabemos nem quem fala nem quem escuta (p. 94). Se pensarmos no aluno, ainda mesmo na universidade, essa é, a nosso ver, a grande questão com que nos deparamos em sala de aula. Há que se imaginar um interlocutor, distante do contexto, fora do convívio diário. No entanto, será preciso criar uma relação de diálogo com esse desconhecido. E é assim desde as primeiras séries em que o texto é ensinado. Mas será possível ensinar ausências?

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. Há, nesses ouvintes-leitores, certo distanciamento da conversa do dia a dia, centrada em um contexto conhecido, já que é pouco provável que todos os alunos de uma turma mantenham uma relação de proximidade. Entre eles, há uma convivência física, mas uma separação interlocutiva. Ainda que tenham uma relação de convívio próximo (talvez em turma pequenas), a especificidade da escrita pressupõe a discussão de assuntos pouco abordados nas conversas. Para escrever, retomando a epígrafe acima, *é preciso tornar inteligível a linguagem interior*, que possui suas especificidades próprias, bem diferentes da fala, pois há diferença entre o grau de consciência que a fala e a escrita demandam do locutor. Mas não esqueçamos que é sempre “eu-tu” em relação ao “ele”, tanto na fala quanto na escrita.

Ainda que o “eu” seja, segundo Benveniste, transcendente em relação ao “tu”, a possibilidade de dirigir-se a alguém viabiliza ao locutor a tentativa de encerrar um sentido, de compactuar com o outro um momento presentificado pela enunciação. A complementaridade almejada pelo “eu” em relação ao “tu” subjaz na procura pela palavra certa, pela expressão precisa, capaz de ser resgata pelo “tu”, em uma eterna busca da relação perfeita em que ambos se completam. Nesse momento, a presença dos colegas e suas observações aproxima a leitura do processo da escrita, traz para o momento da enunciação sua *absentia*.

Mas a interlocução entre os dois primeiros pronomes pessoais somente pode ser instituída com a inclusão do “ele”, o terceiro termo da trindade. Como vimos, o “ele” é ninguém, um ausente que “faz ver aquilo que não está presente” (Dufour, p. 90). E é essa ausência a condição para que possa haver intersubjetividade, fazendo surgir um novo movimento que não é passível de se decompor em relações diádicas: a tríade “eu”-“tu”-“ele”. Mas lembremos que a escrita é de outra ordem: a ordem da ausência radical.

Há uma disjunção representada por “eu”-“tu”-“ele”/“ele”, em que é possível apontar uma “incomplementaridade radical” entre os termos separados pela segunda barra. Se, como vimos, o “ele” é a ausência, a possibilidade de que “eu”-“tu/ele” formem uma trindade decorre justamente dessa exclusão. Em outras palavras, significa que é a ausência que dá lugar à presença. Tal exclusão é, na verdade, uma existência: a da língua. A ausência marcada pelo “ele” é sempre uma perda. No caso da escrita, não há perdas nem ganhos: há a mesma língua enunciada de formas diferentes. E cabe ao professor pôr em evidência essas diferenças aos alunos.

À guisa de conclusão, vale lembrar algumas observações desenvolvidas ao longo deste texto e sua relação com o ensino. Ao tratar da especificidade da enunciação escrita, o principal ponto para que gostaríamos de chamar atenção é o fato de que *fala e escrita*, como dissemos tantas vezes, são diferentes formas de estar na língua, pois possibilitam dois tipos de enunciação que, se muito têm em comum, também muito têm de diferente. Entender essas diferenças faz parte do papel do professor, pois a forma pela qual enxerga a língua condiciona todo o seu ensino.

Mais especificamente no que tange ao ensino de produção textual, é imperativo que essas diferenças não impeçam o aluno de se colocar no lugar de “eu” ao escrever. Com efeito, este é o caso que presenciamos muitas vezes em sala de aula: alunos que não conseguem escrever porque não reconhecem a escrita como um lugar de enunciação. Nossa sugestão, aqui, ainda que de forma incipiente, reside na tentativa de transformar a relação do aluno com a escrita em uma relação menos marcada pela “ausência”, ainda que essa lhe seja inerente. Se o “eu” só existe em relação ao “tu”, conforme nos ensinou Benveniste, parece plausível que a leitura em sala de aula possa servir de auxílio na compreensão de parte das especificidades da enunciação escrita, auxiliando o aluno a perceber que há sempre um “tu” que lê e um “eu” que escreve, e que, com os recursos certos, todos são capazes de se apropriar desses lugares.

Referências

- BAKHTIN, M. 2003. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, p. 261-306.
- BARBISAN, L.B. 2007. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*. 42(2):111-138.
- BENVENISTE, E. 2012. *Dernières leçons*: Collège de France 1968-1969. Paris, Seuil/ Gallimard, 210 p.
- BENVENISTE, E. 1995. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, São Paulo, Pontes, 387 p.
- BENVENISTE, E. 1989. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, São Paulo, Pontes, 294 p.
- CERTEAU, M. 1994. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro, Vozes, 351 p.
- DERRIDA, J. 1973. *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 386 p.
- DERRIDA, J. 2002. *A escritura e a diferença*. São Paulo, Perspectiva, 255 p.
- DESSONS, G. 2006. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris, Editions In Press, 220 p.
- DUFOUR, D-R. 2000. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 435 p.
- ENDRUWEIT, M.L. 2003. O vestibular no contexto histórico do Brasil. *Cadernos do IL*. 26/27:155-165.
- ENDRUWEIT, M.L. 2006. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 206 p.
- KUHN, T.Z.; FLORES, V.doN. 2008. Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*. 43(1):69-76.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 295 p.
- NUNES, P.A. 2012. *A prática tradutória em contexto de ensino (re) vista pela ótica enunciativa*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 237 p.
- NUNES, P.A.; FLORES, V.doN. 2012. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. *Desenredo*. 8:235-252.
- ROJO, R. 2005. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 184-207.
- ROUSSEAU, J.-J. 2003. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo, Unicamp, 198 p.

Submetido: 30/11/2012

Aceito: 16/07/2013

Magali Lopes Endruweit

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculos - DECLAVE
Av. Bento Gonçalves, 9500, Agronomia, 91509-900,
Porto Alegre, RS, Brasil.

Paula Ávila Nunes

Universidade Tecnológica do Paraná
Departamento Acadêmico de Comunicação
e Expressão (DACEX)
Av. Sete de Setembro, 3165 Rebouças, 80230-901,
Curitiba, PR, Brasil.