

**ALINE JUCHEM**

**POR UM SABER SOBRE A ESCRITA NA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ATOS  
ENUNCIATIVOS NA UNIVERSIDADE: A *(RE)ESCRITA EM VOZ ALTA***

**PORTO ALEGRE**

**2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

**POR UM SABER SOBRE A ESCRITA NA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ATOS  
ENUNCIATIVOS NA UNIVERSIDADE: A *(RE)ESCRITA EM VOZ ALTA***

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**ALINE JUCHEM**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA**

**PORTO ALEGRE**

**2017**

### CIP - Catalogação na Publicação

Juchem, Aline

Por um saber sobre a escrita na interdependência  
entre atos enunciativos na Universidade: a  
(re)escrita em voz alta / Aline Juchem. -- 2017.  
207 f.

Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Enunciação. 2. Ensino. 3. Escrita. 4. Leitura.  
5. Voz. I. Silva, Carmem Luci da Costa, orient. II.  
Título.

*Aos que fazem do amor pela linguagem o caminho de uma vida.*

## AGRADECIMENTOS

À *minha filha Betina*, por ser o motivo da minha alegria e da minha (re)invenção como pessoa a cada “bom dia”.

*Ao meu marido Gustavo*, por ter sido fortaleza e sustento de amor mesmo quando fui falta ou silêncio.

*Aos meus pais*, pelo exemplo de vida e pela confiança que impulsionaram meus passos até aqui.

À *minha avó*, por embalar minha infância com leitura, poesia e literatura, despertando em mim o amor pelas palavras.

À *professora Carmem Luci*, por ser voz, escuta, escrita e leitura de inspiração e alento na produção de um conhecimento para além da universidade.

À *amiga, colega e comadre Carolina Knack*, por firmar mais um laço para a vida inteira em sua linda passagem para “dinda”.

À *amiga e colega Simone Barros*, por ter sido sempre presença de escuta até quando precisei calar.

*Ao amigo e colega Giovane Oliveira*, por ter me presenteado com sua amizade e sua leitura primorosa quando me faltava o fôlego para terminar esta escrita.

À *banca de qualificação*, Dr. Valdir Flores e Dra. Luiza Milano, por (re)conduzirem com generosidade as linhas deste trabalho.

À *banca examinadora* desta tese, por aceitarem me presentear com o valor inestimável de sua leitura desta modesta escrita: Dra. Leci Borges Barbisan, Dra. Marlete Sandra Diedrich, Dra. Luiza Milano e Dr. Valdir do Nascimento Flores.

*Ao PAG-Língua Portuguesa*, por ter (re)significado o meu saber docente com seus espaços singulares para o enunciar.

*Aos alunos*, por (re)constituírem a minha história como produtora de histórias da/na escrita.

*Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e à CAPES/Demanda Social*, pelo incentivo à docência e à pesquisa.

*A Deus*, enfim, por tornar possível e feliz a minha travessia na linguagem.

*A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.*

José Saramago  
“Viagem a Portugal”

## RESUMO

Esta tese visa a discutir a seguinte questão de pesquisa: *o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?* Para responder a essa problemática, propomos inicialmente a contextualização do nosso objeto de estudo, circunscrita ao âmbito do ensino, de modo a refletir sobre como os vestígios de uma história constituída *na e pela* linguagem produzem efeitos no ensino-aprendizagem de língua materna e na produção de textos escritos pelo aluno, uma vez que ele é resultado da relação pessoa-espaco-tempo que funda a experiência humana na linguagem. Nessa linha, inspiramo-nos no construto enunciativo de Émile Benveniste, considerando como pressuposto teórico fundamental que os atos enunciativos de fala, escuta, escrita e leitura constituem em complementaridade a condição humana na sociedade, especificamente na universidade, visto que a linguagem supõe a interdependência entre essas modalidades de emprego da língua pelo homem em sua constituição como falante. A partir de tal pressuposto, derivamos da reflexão benvenistiana três noções estruturantes, que se inter-relacionam nesta pesquisa: a *intersubjetividade*, que torna possível a comunicação linguística e sua atualização no discurso; a *temporalidade* da língua, que possibilita ao homem se historicizar na língua-discurso; e a *relação de interpretação*, cuja faculdade metalinguística, que a fundamenta, permite ao homem se tornar intérprete de sua língua para (re)inventar-se na sociedade com sua cultura. Dessas noções, respectivamente, derivamos noções próprias, que convergem para a abordagem de nossa problemática quanto à (re)significação de um saber na/da escrita em vista da *interdependência enunciativa*, da *instância de historicização* e da *reflexividade enunciativa*. Da base teórica circunscrita à linguística, passamos à base metodológica, que prevê a articulação de princípios e mecanismos de análise de três fatos enunciativos de linguagem de uma aluna universitária, coletados no Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e articulados a três instâncias analíticas: a escrita, relacionada ao texto escrito; a voz, atrelada à *vocalização do escrito*; e a escuta, vinculada aos *discursos sobre a vocalização do escrito*. Sob essa articulação, fundamentada pelas noções teóricas, passamos à análise translinguística da interdependência enunciativa entre os fatos de linguagem na constituição do nosso objeto de estudo, uma vez que ele é um ponto de chegada desta tese: a *(re)escrita em voz alta*. Como efeito da *vocalização do escrito*, que reorganiza as relações entre os atos enunciativos em ler/falar e escrever/ouvir em virtude da interdependência enunciativa que se instaura em sala de aula no eixo metodológico escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita, a *(re)escrita em voz alta* demarca o embrião de uma (re)escrita que nasce no instante mesmo em que o texto escrito é vocalizado. A realização vocal da escrita é ouvida; logo, a escuta se torna também critério da escrita, posto que esta é vocalizada. A *(re)escrita em voz alta* começa bem ali onde a voz (re)produz os sentidos gráficos, inscrita num movimento de retrospecto e prospecção, que (re)faz, pela vocalização, os sentidos do texto escrito e, ao mesmo tempo, projeta a re-escrita gráfica. Eis o lugar da escrita na (re)significação do aluno na linguagem.

**Palavras-chave:** Enunciação. Ensino. Escrita. Voz. Interdependência enunciativa.

## RÉSUMÉ

Cette thèse vise à discuter la question de recherche suivante : *qu'est-ce que c'est l'écriture, si l'on considère l'interdépendance énonciative entre les actes de parler, d'écouter, d'écrire et de lire ?* Pour répondre à ce problème, nous proposons d'abord la contextualisation de notre objet d'étude, circonscrit au domaine de l'enseignement, pour réfléchir sur la manière dont les vestiges d'une histoire constituée *dans* et *par* le langage produisent des effets dans l'enseignement-apprentissage de langue maternelle et dans la production de textes écrits par l'apprenant, une fois qu'il est le résultat de la relation personne-espace-temps qui fonde l'expérience humaine dans le langage. Dans cette ligne, nous nous inspirons de la théorie énonciative d'Émile Benveniste, en considérant, comme présupposé théorique fondamental, que les actes énonciatifs de parole, d'écoute, d'écriture et de lecture constituent, en complémentarité, la condition humaine dans la société, spécifiquement dans l'université, puisque le langage suppose l'interdépendance entre ces modalités d'emploi de la langue par l'homme dans sa constitution en tant que parlant. À partir de ce présupposé, nous tirons, de la réflexion de Benveniste, trois notions structurantes, qui s'inter-relationnent dans cette recherche : l'*intersubjectivité*, qui rend possible la communication linguistique et son actualisation dans le discours ; la *temporalité* de la langue, qui permet, à l'homme, de s'historiciser dans la langue-discours ; et la *relation d'interprétance*, dont la faculté métalinguistique, qui la fonde, permet, à l'homme, de devenir un interprète de sa langue pour se (ré)inventer dans la société avec sa culture. De ces notions, respectivement, nous dérivons nos propres notions, qui convergent vers l'approche de notre problématique quant à la (ré)signification d'une connaissance dans/de l'écriture en vue de l'*interdépendance énonciative*, de l'*instance d'historicisation* et de la *réflexivité énonciative*. De la base théorique circonscrite à la linguistique, nous passons à la base méthodologique, qui prévoit l'articulation de principes et de mécanismes d'analyse de trois faits énonciatifs de langage d'une étudiante participante de l'atelier de Langue Portugaise du Programme d'Appui à la Licence de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul, articulés à trois instances analytiques : l'écriture, liée au texte écrit ; la voix, liée à la *vocalisation de l'écrit* ; et l'écoute, liée aux *discours sur la vocalisation de l'écrit*. Sous cette articulation, basée sur des notions théoriques, nous passons à l'analyse translinguistique de l'interdépendance énonciative entre les faits de langage dans la constitution de notre objet d'étude, une fois qu'il est un point d'arrivée de cette thèse : la *(ré)écriture à haute voix*. Comme effet de la *vocalisation de l'écrit*, qui réorganise les relations entre les actes énonciatifs en lire/parler et écrire/écouter en raison de l'interdépendance énonciative qui s'établit en salle de classe dans l'axe méthodologique écriture-lecture/vocalisation-écoute-(ré)écriture, la *(ré)écriture à haute voix* marque l'embryon d'une (ré)écriture qui naît au moment même où le texte écrit est vocalisé. La réalisation vocale de l'écriture est entendue ; donc, l'écoute devient aussi le critère de l'écriture, puisqu'elle est vocalisée. La *(ré)écriture à haute voix* commence bien là où la voix (re)produit les sens graphiques, inscrite dans un mouvement de rétrospéction et de prospection, qui (re)fait, par la vocalisation, les sens du texte écrit et, en même temps, projette la ré-écriture graphique. Voici la place de l'écriture dans la (ré)signification de l'élève dans le langage.

**Mots-clés** : Écriture. Énonciation. Enseignement. Interdépendance énonciative. Voix.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Pressupostos teóricos de pesquisa. ....	31
Quadro 2 – Proposta de produção textual. ....	135
Quadro 3 – Indicações de transcrição. ....	140
Quadro 4 – Transcrição do fato enunciativo 1: o texto escrito.....	142
Quadro 5 – Recorte do fato enunciativo 2: <i>a vocalização do escrito</i> . ....	143
Quadro 6 – Recorte do fato enunciativo 3: <i>os discursos falados sobre a vocalização do escrito</i> . ....	144
Quadro 7 – Síntese dos princípios teórico-metodológicos de análise: a observação.....	153
Quadro 8 – Mecanismos internos de análise: a descrição. ....	156
Diagrama 1 – Esquema da metaenunciação do escrito. ....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Diagrama 2 – Instâncias enunciativas de análise. ....	150
Figura 1 – Reprodução visual do fato enunciativo 1: o texto escrito.....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFRGS	Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS
CLG	<i>Curso de Linguística Geral</i>
COMGRAD/Letras	Comissão de Pesquisa em Letras
COMPESQ	Comitê de Pesquisa do Instituto de Letras
CONEP	Comitê Nacional de Pesquisa
DCPGRAD	Departamento de Cursos e Políticas de Graduação
DS	Programa de Demanda Social
ELG	<i>Escritos de Linguística Geral</i>
PAG	Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PAG-LP	Programa de Apoio à Graduação – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PLG I	<i>Problemas de Linguística Geral I</i>
PLG II	<i>Problemas de Linguística Geral II</i>
PPG-LET	Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS
RCs	Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>34</b>
<b>O HOMEM COMO PRODUTOR DE HISTÓRIAS: OS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DE ALUNO E PROFESSOR EM SUA EXPERIÊNCIA NA LINGUAGEM EM SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE</b> .....	<b>34</b>
<b>1.1 Uma história de pesquisa e ensino na linguagem em sala de aula universitária: uma experiência com a escrita na escrita</b> .....	<b>37</b>
1.1.1 De um saber produzido à produção de um novo saber: o “resto” como retorno.....	41
<b>1.2 O aluno como produtor de um saber sobre as histórias escritas <i>na escrita</i> em sala de aula</b> .....	<b>47</b>
1.2.1 Silenciamento e apagamento da singularidade: uma escrita do repetível.....	51
1.2.2 Restituição do grito de singularidade: uma <i>(re)escrita em voz alta</i> de “quem somos nós”.....	60
<b>1.3 O ponto de encontro de histórias escritas por professor e aluno em sala de aula: a linguística como uma “teoria prática” na universidade</b> .....	<b>68</b>
1.3.1 Por uma linguística que sirva para <i>viver</i> , ensinar e produzir um saber sobre a linguagem e a língua atualizadas em discurso .....	70
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>76</b>
<b>ESTA LINGUAGEM QUE (RE)FAZ A HISTÓRIA DO HOMEM: O ESTATUTO ENUNCIATIVO DA <i>VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO</i></b> .....	<b>76</b>
<b>2.1 A intersubjetividade como fundamento da história do homem na linguagem: a interdependência enunciativa como via de travessia</b> .....	<b>82</b>
2.1.1 Do emprego das formas ao emprego da língua: os procedimentos de <i>enfrasamento</i> no discurso .....	89
<b>2.2 O tempo do homem na linguagem: a instância de historicização na (re)invenção do discurso</b> .....	<b>104</b>
2.2.1 O tempo que transforma o homem na linguagem .....	107
<b>2.3 A interpretância e o intérprete na linguagem: o papel da reflexividade enunciativa</b> .....	<b>111</b>
2.3.1 Do escrevente-falante ao leitor-intérprete na (re)significação do discurso.....	115

<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>124</b>
<b>OS FATOS NA E PELA LINGUAGEM: UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA OS VESTÍGIOS E OS EFEITOS DA VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO NA (RE)ESCRITA EM VOZ ALTA</b> .....	<b>124</b>
<b>3.1 Da constituição dos fatos enunciativos de análise: a vocalização do escrito e as instâncias de historicização do aluno na linguagem</b> .....	<b>129</b>
3.1.1 Da coleta e da constituição do corpus de fatos enunciativos de análise .....	132
3.1.2 A transcrição: a escuta como categoria de análise .....	136
<b>3.2 Da escrita, da voz e da escuta: princípios teórico-metodológicos de análise</b> .....	<b>147</b>
3.2.1 A análise do emprego da língua: os <i>comentários</i> do professor-pesquisador sobre os atos enunciativos e sua interdependência .....	150
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>158</b>
<b>DA VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO À (RE)ESCRITA EM VOZ ALTA: A ANÁLISE NOS COMENTÁRIOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ATOS ENUNCIATIVOS</b> .....	<b>158</b>
<b>4.1 A instância da escrita como marco inicial</b> .....	<b>161</b>
<b>4.2 A instância da voz na leitura</b> .....	<b>170</b>
<b>4.3 A instância da escuta nos comentários</b> .....	<b>177</b>
<b>4.4 As instâncias da (re)escrita em voz alta e o efeito de uma interdependência</b> .....	<b>186</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>195</b>
<b>APÊNDICE A – ETAPAS DE COLETA DE FATOS ENUNCIATIVOS DE LINGUAGEM</b> .....	<b>201</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>203</b>

## INTRODUÇÃO

*Sou o mesmo?  
Jamais fui.  
Porque a cada vez que digo “eu sou”,  
já sou outro.*

Eu

Pareceria pretensioso começar com epígrafe pessoal uma Introdução, sobretudo do próprio texto, mas aqui ela contraria a falta de pessoalidade de toda padronização: essa epígrafe historiciza um momento de significação na linguagem. Sempre carreguei na bolsa ou no bolso caneta e papel para dar registro, quando quisesse, a pensamentos e experiências que pareciam importantes. Foi, há muito tempo, numa dessas oportunidades de escrevente precavida, que registrei a punho esse pensamento que, de sobressalto, soprava ao meu ouvido as evidências da linguagem e que já me convocava silenciosamente a adentrar o universo da enunciação. Quem diria que esse sopro se converteria em epígrafe para justificar o início de uma tese...

Cabe, então, a pergunta que o leitor pode antecipar: o que a evocação dessa epígrafe pessoal poderia relevar deste empreendimento científico? A resposta não é imediata, pois ela somente ganhará contornos à medida que a colocarmos ao lado das questões que norteiam esta pesquisa. Começemos por uma inspiração.

Em *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro*<sup>1</sup>, Mia Couto resgata o encantamento de cinco momentos de sua memória que o foram constituindo como escritor de literatura: a casa, a cozinha, a rua, as falas e os tempos da terra e a guerra. Para o escritor moçambicano, interessa a memória individual, “artesanal”, aquela que produziu encantamento possível de manter viva a sua história. Em suas palavras, só é possível falar da própria história através de outras histórias – vividas ou inventadas –, o que significa dizer que só é possível falar de *nossa* história através de histórias de *outrem*. A memória está, pois, intimamente relacionada à história que o constituiu pela escrita literária.

Para Mia Couto, a relação “caseira” com a escrita é uma maneira de se converter em outras vidas, ou seja, manter-se como escritor está ligado ao fato de construir um mundo vivo, em contraponto com a efemeridade do mundo e do que somos. E, nesse sentido, o autor aconselha que

---

<sup>1</sup> Aula Magna proferida no Salão de Atos da UFRGS, em 01 de setembro de 2014, em comemoração aos 80 anos da Universidade e em parceria cultural com *Fronteiras do Pensamento*.

Devemos não só contar e receber histórias, mas **vivermos uma história**. E essa história tem que ser produzida por nós, não pode ser consumida. Não pode ser algo como a gente vai ao cinema, lê um livro, e assimilamos as histórias dos outros, que os outros fazem para nós. **Temos de ser produtores de histórias**. Assim conservamos o papel de sujeitos<sup>2</sup> (grifos nossos).

Sob essa ideia de o homem viver uma história e ser produtor de histórias, parece-nos que há uma perspectiva particular em relação à concepção de história incitada pelo autor. Se o homem precisa *vivê-la e produzi-la*, então essa história à qual ele se relaciona é uma história fundada na e pela experiência de *ser* homem – e, como tal, fundada *na e pela*<sup>3</sup> linguagem. Articulando essa reflexão ao pensamento de Giorgio Agamben em *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*, compreendemos que ela encontra abrigo sob a concepção de história/historicidade formulada pelo filósofo. Para ele, fazer história só é possível pela capacidade de traduzir a existência humana em experiência, de viver e produzir experiências “originais” das quais o homem contemporâneo foi expropriado. Agamben explica que,

para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia a dia do homem não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência [...] o homem moderno volta para casa à noite extenuado de uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 21-22).

A crítica filosófica ao “emudecimento” do homem pela incapacidade de traduzir-se em experiência se justifica justamente por aquilo que incita a literatura – de que não é possível sermos sujeitos<sup>4</sup> se apenas assimilarmos as histórias que nos contam e que produzem para nós; é preciso que se traduza em experiência a existência de modo a produzir a própria história *na e pela* linguagem. É aqui que, para Agamben, a experiência “original” encontra seu correlato: a “autoridade” da palavra, a condição que empenha o homem com o poder de radicalizar a língua e constituí-la como discurso. Assim, traduzir-se em experiência e produzir uma história são condições possíveis pela contingência do homem na linguagem.

É o lugar desse entremeio, ou dessa descontinuidade, que se situa a relação entre o humano e o linguístico, pois o homem precisa fundar-se na linguagem para “adquirir” sua língua e sua cultura, a fim de deixar sua *in-fância* e inserir o seu discurso no mundo. A experiência está, desse

<sup>2</sup> Trecho de entrevista do autor concedida ao jornal Zero Hora, em 07 de setembro de 2014, por Letícia Duarte.

<sup>3</sup> A partir de uma perspectiva enunciativa, entendemos que *na e pela* conferem à linguagem “a propriedade de ser, ao mesmo tempo, ‘condição de’ e ‘meio para’”, segundo Flores (2013b, p. 106). Voltaremos a isso no capítulo 2.

<sup>4</sup> Inicialmente, o termo *sujeito* não recebe ainda estatuto teórico, ainda que possa ser compreendido, desde então, como um *efeito* que advém do emprego da língua pelo homem.

modo, no liame entre a língua enquanto possibilidade de língua e a língua enquanto sua realização, pois, se não fosse assim, para

um ser que já fosse sempre falante e estivesse sempre em uma língua indivisa, não existiriam conhecimento, nem infância, nem história: ele estaria sempre unido à sua natureza linguística e não encontraria em nenhuma parte uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como um saber e uma história poderiam produzir-se. (AGAMBEN, 2005, p. 64).

Atrelada à noção de *in-fância*, a experiência coexiste com a linguagem e se constitui na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. Somente porque a infância instaura na linguagem essa descontinuidade – e a possibilidade de que o homem seja o meio dessa diferença e dessa passagem –, é que faz com que o fenômeno linguístico central, que é passar do mundo “fechado” do signo ao mundo do discurso humano, restitua a experiência e produza uma história sempre renovável do homem no discurso.

Logo, para um ser que já fosse sempre falante, não existiriam conhecimento, nem infância, nem história, e assim não se encontraria uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como um saber e uma história sobre a língua poderiam produzir-se. Desse modo, a concepção de história problematizada por Agamben encontra sua razão nessa descontinuidade, que possibilita o fundamento da experiência e a historicização do homem via discurso. Assim, a cada vez que o homem fala, reatualiza pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento, possibilitando, por essa reatualização, historicizar-se a cada vez na linguagem, constituindo sua memória e sua identidade.

Em *Discurso: lugar de constituição da memória e da identidade?*, Silva (2016a) relaciona a memória à dissimetria que há entre os tempos físico e crônico e o tempo linguístico (ou tempo do discurso), o qual, ligado ao exercício da fala, faz renascer a experiência do acontecimento, evocando, assim, a memória como retrospectção de um momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, situando-se no passado logo após ter sido proferido. Desse modo, a memória evoca sempre esse devir histórico que há na passagem da língua, enquanto possibilidade de língua, para o discurso, enquanto sua realização.

Ainda que evanescente, a experiência se faz presente no e pelo discurso, uma vez que este carrega a *história de enunciações*<sup>5</sup> do homem em sua relação com o outro e com o mundo. Nesse sentido, se levarmos em conta a (inter)subjetividade inerente à linguagem, a qual pressupõe *um*

<sup>5</sup> Esse termo – caro à nossa reflexão – é cunhado por Silva (2007; 2009) quanto às marcas que a criança *carrega* em seus atos de enunciação que constituem sua língua materna e sua inscrição na cultura. No contexto de ensino, o termo foi retomado em Silva (2010; 2016), mostrando-se bastante profícuo nas reflexões de cunho enunciativo.

*homem falando com outro homem no mundo* (BENVENISTE, 2005, p. 285), podemos afirmar que a produção de *nossa* história – e de nossa “memória e identidade”<sup>6</sup> – se dá somente através da experiência dos acontecimentos vividos com o outro e, portanto, através de *outras* histórias que se imbricam nas nossas. Dito de outro modo, é somente em vista do outro que nos constituímos como sujeitos, o que equivale a dizer que nossa história é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, tal como inspira a reflexão de Mia Couto, corroborada pela Filosofia e pela Linguística.

E se, de fato, a memória está intimamente relacionada à história que nos constitui como sujeitos de discursos, escolho aqui, inspirada em Mia Couto, o encantamento de um momento que me constituiu como autora desta escrita acadêmica: a *sala de aula*. Como professores, somos produtores de nossa história individual, mas também somos produtores e produtos da história de nossos alunos, uma vez que com eles constituímos nossa/sua memória e identidade como *falantes* na linguagem – e o termo *falantes* engloba sermos também ouvintes, escreventes e leitores, porque é sempre em situações de *fala* que nos encontramos no mundo com outro homem.

À luz das palavras do escritor moçambicano de que “um lugar é morto quando não produz histórias e não evoca memórias”, evoco a *sala de aula* como o lugar que me constituiu como aluna, professora e pesquisadora – um *lugar vivo* que produziu em mim a memória de um *desejo* de escrita: de escrever-me em textos na escola, na sala de aula, na universidade. Afinal, devemos não só assimilar a história – como o fazemos através do cinema ou dos livros –, mas devemos *viver* uma história para nos produzirmos como sujeitos.

Nesse sentido, cabe falar das experiências que me levaram ao encontro deste tema de pesquisa. Primeiramente, como aluna, minha memória compõe-se de uma escrita espontânea, fácil e necessária. Necessária pelo fato de, muitas vezes, preferir registrar pelo papel o que pela voz não tinha o mesmo desprendimento. Fácil e espontânea quando os destinatários eram os pais, a avó ou a melhor amiga, para, respectivamente, informá-los sobre algo, agraciá-la com poema ou contar-lhe um segredo. Porém, na escola, a memória da escrita obscurece, restrita a cópias de textos do quadro negro ou a redações para narrar (para alguém?) *Minhas férias*. Ainda que os professores enobressem o traço de minha letra, o uso do texto continuava apenas a serviço da gramática e do tempo livre, descontextualizado quanto ao verdadeiro desígnio da escrita.

Ainda no período da infância, a escrita foi embalada também pela voz de minha avó na leitura dos contos de Grimm e Perrault antes de dormir. E amadureceu ouvindo outros contos e

---

<sup>6</sup> Resguardadas as ressalvas dos termos “identidade” e “memória”, tomamo-nos a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana desenvolvida por Silva (2016), que será retomada no próximo capítulo.



registrando os pensamentos em diário de adolescência. Mais tarde, a escrita entrou na universidade para formar-se em Letras e perdeu um pouco a personalidade pelo formalismo acadêmico, mas, paralelamente, compensou sua falta com o ensino de texto em sala de aula escolar.

Como professora, a primeira experiência docente com a escrita colocou-me desafios: alfabetizar uma turma multisseriada de alunos cuja língua desdobrava-se em alemão e português. De um lado, apresentava-se a diversidade linguístico-cultural que constituía a comunidade escolar de Morro Reuter; de outro, a necessidade de o professor (eu) significá-la pela leitura e pela escrita. Como, então, trabalhar com texto de acordo com essa realidade?

*Explore textos a partir do interesse dos alunos – orientou a coordenadora pedagógica. Trabalhe com o texto sempre partindo do todo para a parte, e não ao contrário [aludindo ao método silábico-alfabético tradicional], ou seja, parta sempre do sentido global para a unidade menor<sup>7</sup>.*

Interessante constatar hoje que um conselho simples e aparentemente apenas pedagógico poderia revelar-se, anos mais tarde, em uma explicação linguística: “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura” (BENVENISTE, 2005, p. 140). A proposta de inversão metodológica quanto à contextualização do texto e à apreensão do sentido pelo seu plano global, que se tornara internalizada à prática docente, passou a permear também o trabalho com leitura e produção escrita em sala de aula nas séries fundamentais da escola pública de Novo Hamburgo, anos depois, quando eu verificava a mesma preocupação do primeiro dia de aula docente: significar o trabalho com texto a partir da singularidade da realidade discente.

Tal preocupação estendeu-se à experiência docente no ensino superior, com a participação no *PAG - Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, especificamente na oficina de *Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa* (doravante, *PAG-LP*). Passados dez anos de prática escolar, não encontrava ali um lugar de saber, mas sim um lugar de ressignificação do saber: como agora ressignificar o trabalho com texto a partir da história de leitura e escrita dos alunos nos ensinamentos fundamental e médio? Como essa história os constituiu como produtores de discursos falados e escritos?

As questões decorrentes desse percurso de docência não encontram respostas imediatas ou definitivas, pois, na verdade, elas são relativas ao modo de conceber o funcionamento da linguagem e da língua. Isso equivale a dizer que o professor – a quem cabe se perguntar sobre seu fazer docente – é produto de um saber sobre a linguagem e a língua construído ao longo de sua

---

<sup>7</sup> Orientação da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Morro Reuter, município onde atuei como professora de ensino fundamental de 2003 a 2007.

trajetória discente. Sendo assim, se o professor se coloca no lugar daquele que foi produzido pela história e, portanto, produz histórias – como instiga Mia Couto –, então ele é, em sala de aula, reflexo do aluno que foi e, assim, é marca de uma história de enunciações que se reproduz no aluno em sala de aula. O professor é, pois, produto e produtor de histórias que constituem a sua experiência e a do aluno como sujeitos do discurso.

Nessa direção, o professor, que retorna sobre sua própria atividade com/de linguagem, investe na capacidade que lhe é inerente de voltar sobre sua própria língua para reconhecer nela os efeitos de uma história constituída por valores culturais<sup>8</sup> que se imprimiram na escrita enquanto modalidade de uso linguístico no âmbito escolar. Com isso, o professor imbui sua prática de uma atitude *reflexiva*<sup>9</sup> – no sentido de reconhecer o fazer do aluno como um *efeito de seu fazer docente* – para que possa ressignificá-lo a partir da *reflexividade* que lhe garante a língua em sua propriedade metalinguística.

À medida que o professor correlaciona a sua história de escrita com a história produzida pelo aluno em sala de aula, passa a pensar o texto coletivamente, uma vez que se coloca como corresponsável por sua significação. Ora, não se pode mais como professor ignorar a posição em que se situa diante do aluno em seu processo de produção de textos, cujo efeito é produzido pela história de enunciações que os constituem na relação de sala de aula. Mais do que isso, reclamar a responsabilidade dessa posição significa perguntar-se sobre quais princípios teóricos se debruça sua atividade prática, posto que toda ação resulta da(s) teoria(s) à qual(is) se empresta credibilidade. Esse reconhecimento, por sua vez, implica um deslocamento irremediável: o professor torna-se também *pesquisador*, à proporção que procura compreender e ampliar sua formação na constituição e na produção do conhecimento científico – pois ensinar é produzir artesanalmente ciência. Desse modo, a educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino-aprendizagem tornam-se objetos de pesquisa, ocupando-se dos significados que os agentes envolvidos nesse trabalho conferem às suas práticas.

---

<sup>8</sup> Antecipamos que o termo “cultura”, bem como seus correlatos, não recebe estatuto teórico na Introdução nem no primeiro capítulo; por ora, seu sentido, de modo amplo, assume-se como o conjunto de valores, costumes e tradições predominantes em um grupo ou nível social que caracteriza o perfil e o comportamento de determinada(s) instituição(s) e/ou sociedade(s). O estatuto teórico destina-se ao segundo capítulo, relacionado ao construto linguístico-enunciativo que subsidia esta pesquisa.

<sup>9</sup> Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) esclarece que há, na natureza da pesquisa qualitativa, o pressuposto da *reflexividade* – denominado, na literatura especializada, como a capacidade de o pesquisador refletir sobre si mesmo e sobre suas ações como objetos de pesquisa, uma vez que ele é parte do mundo que pesquisa e, portanto, isso afeta a forma como interpreta esse mundo.

O pesquisador, aqui, assume uma função diferente daquela comumente atribuída a ele (de trabalho de pesquisa de realidade “estranha à sua”, tal como um etnógrafo, por exemplo): ele passa a ser um pesquisador daquilo que “já sabe”, isto é, de sua própria história e de seu próprio saber na tentativa de atribuir significados à realidade atual de ensino-aprendizagem na qual se insere. Assim, ao voltar-se para sua prática como efeito de sua história escolar e como resultado de sua formação institucional e, por conseguinte, para o fazer do aluno como efeito de seu fazer docente, o professor-pesquisador torna-se mais interessado no *processo* de construção do conhecimento do que no produto. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 47)<sup>10</sup>, o que distingue esse professor dos demais professores é o fato de que ele não se vê apenas como usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, isto é, não é um “professor de apostila”, mas sim um professor que se propõe também a produzir novos conhecimentos a partir de sua prática efetiva junto ao aluno em sala de aula; sendo assim, o conhecimento não é anteposto nem imposto pelo professor, mas construído e reformulado coletivamente à medida que se institui o processo de ensino-aprendizagem.

Disso resulta uma “teoria prática”, tal como propõe a autora, decorrente do processo metodológico *ação-reflexão-ação* instituído pela atitude reflexiva do professor com relação à sua própria prática. Tal atitude advém sempre de perguntas<sup>11</sup> que podem representar problemas de pesquisa para o professor – aqui entendido também como pesquisador –, tais como as perguntas suscitadas ao longo do percurso docente anteriormente descrito e reformuladas à luz de um caráter científico.

Ou seja, a partir de uma relação “caseira” com a escrita, como professora, reconheço aqui o empreendimento em direção a uma relação científica com a escrita que visa a apreender, como pesquisadora, os aspectos linguísticos e discursivos que envolvem sua constituição no ensino de língua materna em contexto de sala de aula universitária. É, pois, por uma evocação pessoal – ou seja, por uma memória – que consigo justificar a história desta escrita acadêmica. Há, nesse olhar retrospectivo, um desejo e uma esperança: o desejo de tornar a sala de aula um *lugar vivo*, que evoque memórias e reconstitua a história de discursos falados e escritos, e a esperança de que, tal como a epígrafe, a relação entre professor e aluno produza o encantamento possível para que este,

---

<sup>10</sup> Discussão fomentada por Bortoni-Ricardo, autora de *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (2008).

<sup>11</sup> Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) explica que o objeto de pesquisa do professor pesquisador decorre de “perguntas exploratórias” que partem de problemas que se apresentam à teoria e/ou à prática na atividade em sala de aula. Para a autora, esse tipo de encaminhamento caracteriza a pesquisa qualitativa, cujo princípio, comum aos diferentes métodos, busca a interpretação de ações sociais e culturais e o significado que os atores envolvidos conferem a essas ações em determinado meio social e cultural.

ao dizer “eu sou”, *jamais seja o mesmo* na escrita e que se *produza sempre outro* no inesgotável território semântico da língua.

Sob esse desejo e essa esperança, a reflexão aqui inaugurada nos coloca o problema de pesquisa central que norteia esta tese e cujos capítulos procuram elucidar: **o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?**

Partindo dessa problemática, é preciso antes ver quais os cerceamentos e os arrimos que a circundam no campo teórico, a fim de encaminharmos nossas justificativas e nossos pressupostos teóricos de pesquisa.

Na conjuntura universitária, há a constatação de que é recente o interesse dos estudiosos da linguagem pela produção textual em contexto acadêmico, como testemunham Nunes e Flores (2012, p. 236):

Se tantas são as reivindicações, por parte dos alunos, para a incorporação de aulas de língua portuguesa aos currículos dos cursos, necessidade corroborada pelos professores que afirmam que o universitário tem dificuldade de escrever, então é lícito que a produção textual nesse contexto específico seja objeto de maior atenção dos estudiosos da linguagem.

Em consonância com os autores, percebemos que os estudos recorrentes sobre produção textual relacionam-se principalmente aos ensinamentos fundamental e médio e são voltados comumente à alfabetização e ao letramento escolar, à gramática, à relação dicotômica ou de continuidade tipológica entre oralidade/escrita<sup>12</sup>, a propostas de produções de determinados gêneros textuais narrativos e dissertativos etc., cujos aportes teóricos vinculam-se, de modo geral, a abordagens sociolinguísticas, pragmáticas, cognitivistas, interacionistas, dentre outras, que enfatizam na análise elementos de construção textual em detrimento de aspectos enunciativos de construção de sentido(s) oriundos da (inter)subjetividade<sup>13</sup>.

Essa constatação indica que o trabalho com texto no contexto de ensino e pesquisa ainda ganha saliência por sua *forma*, ou seja, é concebido como um *produto* que serve à análise textual, minimizando, com isso, as possibilidades de explorá-lo como um *processo*, a partir do qual a

<sup>12</sup> Kato (1985), Marcuschi (1995; 2001) e Koch (1997) foram pioneiros na desconstrução da homogeneidade implicada na dicotomia oralidade/escrita, cujo pressuposto reduzia a escrita à transcrição da fala, adequada ao *status* de formalidade que a recobria, enquanto a oralidade era sujeita à informalidade e ao contexto “espontâneo” de sua produção. Marcuschi (1995) reconhece no “*continuum* tipológico” entre essas modalidades uma relação de imbricação que depende de práticas sociais de produção textual. Embora essa proposta seja de extrema relevância para o ensino, ainda sentimos a falta de uma reflexão que problematize a disjunção da dicotomia público/privado na qual se insere a produção de determinados textos escritos (por exemplo, a “redação” na universidade).

<sup>13</sup> Conforme levantamentos bibliográficos de Mello (2012) e Knack (2012) a respeito de estudos recorrentes no ensino superior.

língua se organiza para dizer algo a alguém e, assim, produzir sentido(s). Ao cercear o texto sob a condição de forma, afastam-se as aproximações possíveis e necessárias entre os atos que o homem *falante* promove em suas práticas sociais de uso da língua e que, como tais, contemplam a indissociabilidade de fala, escuta, escrita e leitura.

O que queremos dizer é que, não raras vezes na escola e na universidade, percebe-se que esses atos são circunscritos a momentos de produção apartados, isto é, produz-se leitura silenciosa com fim de interpretação individual; produz-se escuta com fim de assimilação do conhecimento transmitido; produz-se fala pública com fim de apresentação de trabalhos; e produz-se escrita com fim de registro do conhecimento assimilado e de avaliação individual desse conhecimento. Ou seja, o texto escrito pertence à esfera privada, silenciosa e individual, enquanto o texto falado pertence ao coletivo – ainda que sua produção seja finalidade e não *meio*.

Em contrapartida, cabe nos perguntarmos, a partir do diálogo entre ensino linguística, o que isso significa se considerarmos que os atos enunciativos de fala, escuta, escrita e leitura constituem em complementaridade a condição humana na sociedade, especificamente na universidade, uma vez que a linguagem supõe a interdependência entre essas modalidades de emprego da língua pelo homem em sua constituição como *falante*<sup>14</sup>.

Na educação, encontramos uma indicação. É possível ver nos pressupostos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) a necessidade de levar em conta a abordagem de ensino-aprendizagem que privilegie o uso da língua em todas as suas modalidades linguísticas e em inter-relação, considerando as atividades discursivas “reais” do universo discente. Tal premissa encontra-se presente nos PCNs:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: **uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos**, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (PCNs, p. 27, grifo nosso).

Na mesma linha, corroboram os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), cujos pressupostos compreendem “a língua falada e a língua escrita [como?] o objeto prioritário de estudo” (p. 40), sem dicotomias ou hierarquias no tratamento dado a cada uma delas; o projeto justamente se dá no sentido de reuni-las, sobrepô-las e inter-relacioná-las nas propostas

<sup>14</sup> Antecipamos aqui que entendemos o termo *falante* como englobante, ou seja, que contempla o uso da língua nas quatro modalidades de produção de discurso (fala, escrita, leitura e escuta). Voltaremos a isso adiante.

de produções textuais no ensino médio, bem como prevê os PCNs para a educação básica. A proposta dos *Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande*<sup>15</sup> (RCs) indica o mesmo caminho na viabilização da reflexão sobre a linguagem na prática em sala de aula, reiterando o papel do professor como um mediador na interação entre aluno e texto nos atos de leitura e escrita – dois eixos centrais do trabalho docente –, implicando-se aí a escuta e a fala/oralidade como seus atos complementares. Nesse sentido, os RCs apontam que devemos considerar a

**Aprendizagem como processo (e não como produto): as práticas de ensino devem partir de uma visão de aprendizagem como uso-reflexão-uso**, com oportunidades cíclicas para a retomada e o aprofundamento dos conteúdos. Isso quer dizer que é preciso haver sempre novas oportunidades para ler, escrever, solucionar problemas, contrastar, reler, reescrever, melhorar a produção, individual ou coletivamente. Nesse processo, a construção do conhecimento se dá fundamentalmente com o outro e para o enfrentamento de desafios de novos usos das linguagens (RCs, p. 47, grifo nosso).

Para Barros (2016, p. 68), o embate se acentua quando se dá ao professor de língua materna o ofício de ensinar a norma culta, “o que não seria problema se este ensino não excluísse a reflexão sobre esta e sobre as demais variedades linguísticas”. Se a prática de ensino deve pautar-se pela visão de aprendizagem como uso-reflexão-uso, então ela não prescinde da atividade “meta” que a integra e que define o ofício do pesquisador-analista no estudo da língua e da linguagem – logo, ofício que recobre o de professor.

Levando em conta essa inquietação referente à urgente necessidade de considerar a interdependência entre as modalidades de uso da língua e, concomitante a esta, a interdependência entre teoria e prática, perguntamo-nos: que ponto de vista nos constituirá como professores-pesquisadores para atuar em sala de aula? Como esse ponto de vista nos fornecerá subsídios teórico-metodológicos que permita, no ensino de língua materna, instaurar um novo saber sobre a escrita de modo a possibilitar a (re)invenção do discurso do aluno na universidade? E de que forma a interdependência entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler pode ressignificar a experiência do professor e do aluno como produtores e produtos das histórias escritas em sala de aula?

Na prática docente, encontramos um caminho. Dentre as experiências de docência, reconhecemos no contexto do Programa de Apoio à Graduação – Projeto de Leitura e Produção de

---

<sup>15</sup> Parte da coleção *Lições do Rio Grande*, Volume 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de alinhar o currículo da educação básica do RS ao panorama nacional, convergindo para os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Textos (PAG-LP) uma proposta teórico-metodológica<sup>16</sup> que privilegia a interlocução como condição para o ensino-aprendizagem de produção textual, num movimento de *uso-reflexão-uso*: a) de produção escrita; b) de leitura pública da produção escrita, que prevê a escuta por parte de professor e colegas; c) de produções faladas a partir da escuta, com comentários sobre o texto ouvido; e d) de reescrita da produção escrita, lida e comentada.

Não só consideramos que tal proposta considera a interdependência entre as atividades discursivas “reais” dos alunos como indivíduos inscritos na sociedade, mas também percebemos em seu eixo o ensejo de uma homologia que a linguagem nos ensina a ver pelos olhos da Enunciação. Não se trata mais de uma leitura silenciosa e individual restrita ao âmbito privado, tampouco se trata de uma “fala por si só”, como uma pergunta, uma colocação, uma apresentação ou um burburinho. Não se trata tão somente de uma escuta de transmissão de conhecimentos, tampouco de uma escrita solitária e entregue à gaveta de avaliações. Trata-se, sobremaneira, de uma **proposta teórico-metodológica que visa a restituir a interdependência entre os quatro atos enunciativos (falar, ouvir, escrever e ler) que constituem em complementaridade o homem falante (o aluno) na sociedade e, a partir dessa, (re)instaurar um saber sobre a escrita** que deixe de subjugar-la apenas ao âmbito privado e à tinta e ao papel. E como (re)instaurar esse saber?

Na pesquisa acadêmica, encontramos um arrimo. Ao nos debruçarmos sobre as diversas teorias do texto e do discurso, compreendemos a heterogeneidade teórica quanto ao tratamento dado aos fatos linguísticos e a necessidade de convergência entre teoria e metodologia e entre teoria e prática. Nesse ponto, alinhando a prática docente do PAG-LP com a reflexão teórica desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-LET), foi possível desenvolver a dissertação de mestrado *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos na sala de aula: os horizontes de um hífen* (JUCHEM, 2012), que, como o título indica, ampara-se em uma concepção enunciativa da linguagem acerca dos movimentos de intersubjetividade implicados entre os atos de escrita e re-escrita de textos na universidade.

Ao trilharmos esse caminho de pesquisa, encontramos um sustento na leitura particular e primorosa que Gérard Dessons nos apresenta em *Émile Benveniste: l'invention du discours* (2006) sobre a concepção de historicidade da linguagem da Teoria da Enunciação. A essa concepção,

---

<sup>16</sup> O desenvolvimento dos aspectos teórico-metodológicos que contemplam a proposta do PAG-LP será destinado ao terceiro e ao quarto capítulos.

atrela-se a concepção de *re*-escrita, definida na dissertação como uma *metaenunciação do escrito* e que justifica o hífen que acompanha o prefixo *re*- justamente pelos horizontes que se abriram com seu emprego<sup>17</sup>.

Dessons (2006) encontra em Benveniste muito mais que um linguista obstinado por análises linguísticas rigorosas e pormenorizadas de línguas tão diversas em busca do cumprimento da tarefa que Saussure (2006) recomendou ao estudo da linguagem e da(s) língua(s): a de saber, antes de tudo, *o que faz um linguista*. A essa tarefa incontornável subjaz a atitude que requer todo método de pesquisa, que é a de se perguntar sobre o seu próprio fazer, ou seja, sobre qual o *saber que orienta o que faz* e a partir do qual assume um *ponto de vista* sobre os fatos de linguagem.

Nesse ponto, Gérard Dessons (2006) encontra, em *Problemas de Linguística Geral I* (1963/2005) e *Problemas de Linguística Geral II* (1966/2006), a tessitura de um pensamento cuja arte consiste antes em formular *problemas* a partir dos quais “a linguagem não é uma positividade a conhecer de uma vez por todas, mas uma ‘problemática’ a ser formulada indefinidamente e cada vez mais”<sup>18</sup> (DESSONS, 2006, p. 10, grifo do autor). Para o autor, é a partir de um ponto de vista que jamais desconsidera a interdependência do homem e da linguagem que faz com que Benveniste seja considerado um *antropólogo da linguagem*<sup>19</sup>, uma vez que seus *problemas* são testemunhos de uma atitude reflexiva que o leva a ruminar sempre sobre o problema mais importante para a (sua) linguística: “o problema da significação” (PLG II, p. 222).

Para Dessons (2006, p. 55), as condições de uma *antropologia da linguagem* repousam no advento de um pensamento que integra à concepção de enunciação as noções de sociedade e cultura. Justamente porque Benveniste compreende o *elo vivo* entre homem, língua, sociedade e cultura que é possível lhe atribuir o *terceiro gesto*<sup>20</sup> que fazia falta à linguística: a relação trina que a linguagem coloca em jogo – *homem-língua-sociedade/cultura*.

<sup>17</sup> A contextualização do emprego do prefixo *re*-, caro à nossa pesquisa, será destinada ao próximo capítulo.

<sup>18</sup> Trecho na íntegra: “L’idée est avant tout que les travaux présentés ne constituent pas des constructions de savoirs, mais des actes d’investigation dans un domaine où le langage n’est pas une positivité à connaître une fois pour toutes, mais une ‘problématique’ à formuler indéfiniment, et nouvellement chaque fois” (DESSONS, 2006, p. 10, grifo do autor). As traduções apresentadas neste trabalho, salvo quando já publicadas em português, são de minha autoria e responsabilidade.

<sup>19</sup> Nesse sentido, também o definem Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio na Introdução às *Últimas aulas no Collège de France* (2014).

<sup>20</sup> Em referência ao artigo *Benveniste: um talvez terceiro gesto?* da saudosa professora Marlene Teixeira, com quem aprendi que, acima do conhecimento científico, a *humanização* do saber nos faz melhores pesquisadores. A ela comecei a escrever as primeiras linhas desta tese e, lamentavelmente, não poderei terminá-la com o mesmo propósito. Mas penso que se trata apenas de uma ausência física, porque, “Além da sua vida terrena, as suas ideias brilham mais longe do que teria podido imaginar, e esse destino póstumo se tornou como uma segunda vida, que se confunde para sempre com a nossa” (Benveniste em referência ao mestre Saussure, em PLG I, p. 49).



A possibilidade de o homem transitar pela língua, convertendo-a em discurso a partir de um lugar na sociedade e em sua cultura, deve-se à sua capacidade como *falante*. Para Flores (2015, p. 91), ao falar da materialidade da língua, o falante “é um etnógrafo da própria língua. Essa etnografia é parte de sua inscrição na ordem simbólica que é a cultura. Essa inscrição, por sua vez, se apresenta na interpretação que faz da língua, através dos comentários que a tomam via *significante*”. A partir da capacidade de falar da língua a partir da própria língua, ou seja, da capacidade metalinguística inerente ao homem, é que o falante “constrói *um saber* sobre essa língua, um saber que simultaneamente coloca língua e falante – o intérprete – em destaque” (grifo nosso).

É esse *saber* que nos interessa e que integra nossa questão de pesquisa. O *saber sobre a escrita* que o homem constrói na sua relação com o outro na sociedade e que nos toca como professores-pesquisadores, posto que o homem é produtor e produto de uma história situada na cultura, podendo perpetuá-la ou transformá-la. Assim, somente podemos apreender os *efeitos* da história de enunciações do homem (em sua repetibilidade) que reverberam em suas instâncias de historicização *na e pela* linguagem (em sua irrepitibilidade) se os vincularmos à perspectiva de uma *antropologia da enunciação*<sup>21</sup>, segundo a qual há sempre “*a produção de um saber nos contornos de sentido* operados por um falante na língua” (FLORES, 2015, p. 91, grifos do autor). Tal perspectiva, para o autor, não prescinde do fato de o homem falar e, por isso, não prescinde da enunciação – pressuposto tocante à nossa pesquisa.

É nesse sentido que a obra de Benveniste “ultrapassa, integrando-a, a estrita especialização linguística, pois esses trabalhos versam sobre a significação, sobre a *dimensão antropológica do discurso*, sobre as posições sociais dos locutores” (LAPLANTINE; PINAULT, 2015, p. 13), mas, sobretudo, sobre os “efeitos dessas posições sociais”, como aponta Knack (2016, p. 19). Assim, a dimensão da *antropologia da linguagem* e da *antropologia da enunciação* pode ser vislumbrada na abordagem do *discurso*, visto que, como analistas, “*no e pelo* discurso, podemos entrever os rastros desse *homem que fala* e que, por *falar*, insere-se na sociedade, individualizando-se e vivendo” (KNACK, 2016, p. 19, grifos da autora). Logo, é apenas *via discurso* que acessamos o *elo vivo* que prende homem, língua, sociedade e sua cultura.

Na linguística, enfim, encontramos nossa pousada. É por essa dimensão de uma *antropologia do discurso* que implique a historicidade da linguagem atrelada ao uso da língua pelo homem, situado na sociedade com sua cultura, e de uma linguística que não nos impõe respostas

---

<sup>21</sup> O sintagma é cunhado por Flores (2015).

nem esgota seus sentidos ao fim de uma leitura, que foi possível *voltar aos passos dados* e seguir o percurso acadêmico para *ver de novo o que ali não estava* e, assim, *recomeçar a viagem*. É em função de sua concepção de linguagem essencialmente ligada à (inter)subjetividade, que coloca sempre em cena *um homem falando com outro homem no mundo* na constituição de sentidos no discurso, que nos valem da teoria enunciativa benvenistiana para subsidiar a discussão atrelada ao ensino.

Isso se justifica uma vez que a atividade docente se caracteriza justamente por esse (re)fazer próprio da linguagem, que é sempre um movimento de retrospeção e prospecção que permite ao linguista, ao pesquisador e/ou ao professor, neste caso, voltar-se sobre sua própria prática para reinventar sua relação com a(s) teoria(s) e, por conseguinte, para propor novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, compreendemos que o diálogo entre a linguística e o ensino de língua materna converge para a produção de questões que fomentam o trabalho de leitura e de escrita de textos em sala de aula, posto que todo tratamento dado à linguagem é consequência das linhas teóricas com as quais nos alinhamos.

Disso resulta o deslocamento da pergunta de Saussure sobre o fazer do linguista para o nosso contexto de pesquisa: “o que faz um professor de língua materna?” (SILVA, 2016c, p. 391). Se “o papel do professor é convocar o aluno a convocar a língua” (SILVA, 2015, p. 25), isso regula todo o modo de produção de um saber sobre essa língua que direcionará o ponto de vista sobre os fatos de linguagem.

Com base na convergência entre prática docente e teoria e na possibilidade de *(re)invenção do discurso* que a concepção de linguagem benvenistiana nos descortina, (re)encontramos nossa proposta de pesquisa. Se Saramago nos inspira a *voltar aos passos dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles*, Benveniste nos ensina que nunca é possível abordar integralmente um fato de linguagem e, portanto, o *retorno* é consequência de um recorte teórico. Isso porque “Estudar a língua é uma tarefa multifacetada. Aqueles que em algum momento já aceitaram esse desafio sabem bem o quão penoso é decidir por onde abrir a porta desse vasto campo. Exclusões serão inevitáveis e restará sempre a sensação de que algo importante não foi dito” (MILANO, 2017, p. 77).

Assim, se cada análise é sempre um recorte e nele há sempre uma *falta*, compreendemos que alguns aspectos em Juchem (2012) foram deliberadamente omitidos a partir do ponto de vista teórico assumido à época, como no caso da proposta de uma *metaenunciação do escrito*. Levando em conta tal proposta, centramo-nos em uma questão especial que voltou à cena para pedir

protagonismo: nos “discursos sobre a oralização do escrito”, o que caracteriza especificamente a “oralização do escrito”, configurada a partir da leitura em voz alta pelo aluno do próprio texto escrito para professores e colegas em sala de aula na universidade? O que ela nos incita a voltar à Linguística?

Resguardado o termo em destaque e os deslocamentos teóricos pertinentes a essa questão, sintetizamos o que isso implica no cenário de ensino na proposta de produção de textos no contexto universitário, do qual tratamos aqui. Na proposta metodológica do PAG-LP, baseada no eixo *uso-reflexão-uso*: a) o aluno produz o texto escrito para que, na aula seguinte, ele seja lido em voz alta para professor e colegas; b) a partir da escuta e da percepção, professor e colegas atribuem ao texto lido comentários sobre suas impressões acerca das referências produzidas pelo aluno na leitura pública; c) em momento posterior, o aluno produz a (re)escrita do texto, com base nos comentários de seus ouvintes e “leitores” – por isso, “discursos sobre a oralização do escrito” (JUCHEM, 2012).

Ao levarmos em conta esses “discursos” à luz de recentes percursos de leitura, novos aspectos nos convocam a voltar à linguística de Benveniste. Tal atitude retrospectiva se justifica, primeiro, pela experiência singular nas disciplinas de pós-graduação intituladas *Fundamentos para uma Antropologia da Enunciação* e *A voz e a enunciação*, ministradas magistralmente pelo professor Valdir do Nascimento Flores<sup>22</sup> em 2013, quando frutificaram novos saberes a partir da leitura de textos do *Vocabulário das instituições indo-europeias*<sup>23</sup> e da obra *Dernières Leçons: Collège de France 1968-1969*, publicada em 2012 e traduzida para o português em 2014 sob o título de *Últimas aulas no Collège de France (1968-1969)*<sup>24</sup>. Mais recentemente, outros textos do linguista vieram a público, como na obra *Langues, cultures, religions*, organizada por Laplantine e Pinault (2015), na qual se vê reforçada a amplitude do pensamento benvenistiano sobre temas que,

<sup>22</sup> Estudos empreendidos por pesquisadores da UFRGS têm se dedicado ao aspecto vocal/fônico da enunciação com base numa proposta linguístico-enunciativa para a análise de “O aspecto vocal/fônico da enunciação em dados de linguagem decorrentes de distúrbios articulatorios com etiologia orgânica definida”, conforme título do Projeto de pesquisa (PQ – CNPq) coordenado pelo professor Valdir do Nascimento Flores. Desses estudos pioneiros, têm frutificado reflexões sobre o aspecto vocal da enunciação, como em Flores e Milano (2012; 2014), Flores (2013; 2015; 2017), Silva e Milano (2013), Diedrich (2015; 2017) e Milano (2017).

<sup>23</sup> Obra dividida por Benveniste em dois eixos: “economia, parentesco e sociedade”, análises que compõem o volume 1; e “direito, poder e religião”, cerne das análises do volume 2.

<sup>24</sup> Flores (2012) nos alerta, no título, de que *A teoria enunciativa de Benveniste não é um modelo acabado*. Isso pode ser considerado quanto à organização e publicação de Irène Fenoglio e Jean-Claude Coquet das últimas aulas de Benveniste no Collège de France entre 1968 e 1969. Por se tratar de uma publicação que reúne a transcrição dos manuscritos de preparação das aulas do linguista, a recomposição da ordem desses papéis e a anotação proveniente das notas tomadas por seus ouvintes, a obra deve ser considerada em seu formato híbrido e inacabado, “em razão da suspensão da presença e da voz” de Benveniste que não pôde confirmá-los (FENOGLIO; COQUET, 2014, p. 85).

ainda que sempre presentes em sua linguística, destoaram na releitura que se fez dela nos últimos anos. Um desses temas é a dimensão cultural da língua, interna à nossa discussão.

Além deles, textos de autores de outros campos do conhecimento, como a Filosofia e a Antropologia, presentearam a discussão linguística, provocando efeitos no modo de ler Benveniste. Tal é o caso de Agamben (2005), Zumthor (2001; 2010), Cavarero (2011) e Malinowski (1997), que têm suas obras produzidas no âmbito de uma reflexão que leva em conta que a restituição da experiência humana na linguagem é possível porque o homem é um *ser histórico*, um *contador de histórias*, um *indivíduo cuja voz é plural* e um *sujeito a ser descoberto na imersão de sua língua e sua cultura*. Ainda que tais exteriores teóricos ao campo enunciativo não sejam diretamente ligados a Benveniste, eles produzem determinados efeitos na leitura interior da teorização enunciativa e nos reconduzem a aspectos que integram a enunciação, como a historicidade, a produção de saberes no tempo-espaço, a realização vocal e os valores culturais inscritos na língua.

Dentre as (re)leituras através das quais o pensamento de Benveniste se ampliou para nós, leitores, as *Últimas aulas* (2014) também desacomodaram. Nessa obra, dedicada ao estudo da semiologia da língua e de sua relação com a escrita, Benveniste tece considerações importantes a respeito da relação de homologia existente entre os atos de fala e escuta e de escrita e leitura, na qual se percebe a correspondência e a interdependência necessária entre esses atos de enunciação: se ouvir é o critério da fala, ler é o critério da escrita. Embora essa obra não seja a base sobre a qual se sustenta nossa pesquisa, uma vez que se trata de um conjunto híbrido e inacabado<sup>25</sup>, não é justo nem correto ignorá-la quanto ao que ela suscita na formulação de novos *problemas* acerca do estudo da linguagem. Nosso interesse é sempre “*ouvir* Benveniste”, assim como para Fenoglio e Coquet (2014, p. 85, grifo dos autores). E foi *ouvindo* novamente Benveniste que ressignificamos os saberes acerca do que mais estaria implicado na “*oralização do escrito*” subjacente aos “*discursos sobre a oralização do escrito*” (cf. JUCHEM, 2012).

A partir do recorte de leitura da publicação de 2014 – a relação de homologia –, passamos a nos interrogar, de um lado, sobre a relevância da ideia de interdependência e simetria entre os atos enunciativos de falar e ouvir, escrever e ler, esboçada dentro do quadro da semiologia da língua, e como essa ideia se vincularia à reflexão relativa à temática da enunciação; e de outro, de que forma a “ousadia” desse deslocamento teórico convergiria para a *(re)invenção do nosso*

---

<sup>25</sup> Conforme explicado em nota anterior. Doravante, faremos referência à obra como *Últimas aulas*.

*discurso* quanto ao tratamento teórico-metodológico da produção de textos em sala de aula por meio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o movimento *interno-externo-interno* que demarca nossa leitura de Benveniste fundamenta a constituição de nosso objeto de estudo a partir de uma reflexão linguística, mas também social, porque vinculada ao ensino; logo, a *vocalização*<sup>26</sup> *do escrito* é constitutivo do nosso objeto, ou seja, é um dispositivo teórico, uma “teoria prática”, que permite operar o deslocamento teórico para a análise de como a escrita se inscreve na interdependência entre os atos de enunciação. A nosso ver, a escrita que é lida em voz alta em sala de aula está inscrita nessa relação de interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler, reorganizando a implicação das relações falar/ouvir e escrever/ler em novas relações e as associando para a produção de um novo saber sobre a linguagem e a língua.

A partir de tal interdependência, podemos refletir sobre o que ocorre como efeito da *vocalização do escrito*. Entendemos que a consideração da (re)escrita em virtude da leitura em voz alta – que aquela seja *efeito* desta – coloca em cena a capacidade metalinguística de o aluno refazer a relação língua-discurso. **A *vocalização do escrito* é, assim, um meio pelo qual se chega a uma (re)escrita em voz alta, que nasce no instante mesmo em que o texto escrito é vocalizado. Ou seja, a leitura, que se dá por meio da realização vocal da escrita, é ouvida. Logo, a escuta se torna também critério da escrita, porque esta é vocalizada. A (re)escrita começa bem ali onde a voz (re)produz os sentidos gráficos.**

Inscrita em um movimento de retrospectão e prospecção, *(re)escrita em voz alta* (re)produz, pela *vocalização*, os sentidos do texto escrito e, ao mesmo tempo, projeta a (re)escrita gráfica. Como efeito da *vocalização do escrito*, que reorganiza as relações entre os atos enunciativos em ler/falar e escrever/ouvir em virtude da interdependência enunciativa que se instaura em sala de aula no processo de escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita, a *(re)escrita em voz alta* é um dos pontos de chegada desta tese<sup>27</sup>.

Para fundamentar nossa proposta teórica, vislumbramos que a relação de homologia esboçada sumariamente por Benveniste em suas *Últimas aulas* nos convoca a derivar noções

<sup>26</sup> Reconhecemos que o termo “vocalização” é pertinente a outras áreas, em especial à Fonoaudiologia. Porém, cabe ressaltar que, nesta pesquisa, *vocalização* parte de um ponto de vista linguístico-enunciativo à luz da teoria benvenistiana, pois nos inspiramos na expressão do linguista “aspecto vocal da enunciação”. A junção de *vocal* com *enunciação* permitiu-nos considerar o termo *vocalização* como mais próximo da perspectiva teórica deste estudo. Constitui-se, assim, em um deslocamento teórico operado pela autora.

<sup>27</sup> A (re)escrita, como enunciação escrita sobre a enunciação anterior, também é um *ponto de chegada*; porém, neste estudo, interessa-nos sobremaneira o início desse processo, que acontece já no ato de *vocalização do escrito*.

basilares do edifício teórico erigido em *Problemas de Linguística Geral I e II*<sup>28</sup>, que servirão ao aporte teórico-metodológico desta pesquisa. Em defesa da rede conceitual da teoria benvenistiana, Flores (2013, p. 24) destaca que “há muitos conceitos que têm existência garantida apenas porque estão articulados a outros conceitos que se definem, portanto, numa rede de primitivos teóricos”. E acrescenta que, certamente, “as relações variam na medida em que variam os termos que servem como pontos de partida”. Com base na proposta metodológica do autor para ler Benveniste, inspiramo-nos a derivar de nossa questão de pesquisa os termos que serviriam como *pontos de partida* para a entrada na obra benvenistiana e para a articulação com os conceitos que lhes correspondem: **o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?**

A partir do que essa questão evoca, derivamos do escopo enunciativo noções estruturantes que correspondem aos pressupostos teóricos desta pesquisa: *intersubjetividade*, *temporalidade* e *relação de interpretação*. Delas derivamos noções teóricas para nosso trabalho, respectivamente: *interdependência enunciativa*, *instância de historicização* e *reflexividade enunciativa*, que se justificarão ao longo de nossa reflexão.

Ainda que nos sejam caras noções da Semiologia, quadro geral no qual se inclui a reflexão de 2014 e a partir do qual se configura uma “outra disciplina”, segundo Flores (2017), escolhemos nos situar no que se convencionou chamar a *Teoria da Enunciação*<sup>29</sup>, a qual integra a *Teoria da Linguagem* de Benveniste cujo conjunto ultrapassa o campo da enunciação e testemunha sua interação com diversas áreas conexas aos estudos da linguagem (FLORES, 2013, p. 190). Do conjunto da *obra benvenistiana*, entendido como um *corpus inicial* formado por fontes de diferentes naturezas, elegemos nosso *corpus textual de pesquisa* conforme objetivos específicos<sup>30</sup>, que estão atrelados aos pressupostos de pesquisa descritos a seguir.

Consequentemente, nosso *corpus textual de pesquisa* se constitui por um conjunto de artigos de PLG I (1966/2005) e PLG II (1974/2006). A escolha de nosso itinerário de leitura se

<sup>28</sup> Doravante, *PLG I* e *PLG II*, que designarão a referência a Benveniste, quando citado.

<sup>29</sup> É importante ressaltar que Benveniste não propôs uma teoria enunciativa, tal como atribuímos à sua obra, e nem mesmo o termo *teoria* tem o mesmo sentido de sintagmas como *teoria gerativa* ou *teoria funcionalista*, por exemplo. Segundo Flores (2013, p. 28), isso se deve mais a uma construção *a posteriori* pelos leitores dos artigos reunidos em PLG I e PLG II do que propriamente a uma intenção explícita de Benveniste, o que se pode comprovar pela ausência do sintagma *Teoria da Enunciação* e/ou do anúncio explícito de sua formulação. Para o autor, “A unidade decorre do conjunto que a compilação, *a posteriori*, produziu”, lembrando que o próprio linguista, em *Prefácio* a PLG I, anuncia que seu estudo serve “ao grande problema da linguagem”.

<sup>30</sup> Termos em referência a Flores (2013, p. 21).

deve aos “textos de fechamento”<sup>31</sup>, ou seja, àqueles em que Benveniste propõe um programa de síntese dos traços constitutivos da linguagem, da língua, da comunicação, do discurso, da sociedade e da cultura – ou melhor, “tudo a que hoje chamamos de *linguageiro*” (NORMAND, 2009a, p. 98) – com que opera sua teoria enunciativa. Dentre esses textos, destacam-se alguns pertencentes às partes I – *Transformações da linguística*; II – *A comunicação*; e V – *O homem na língua*, pertencentes aos PLG I e II, e que se vinculam às três noções enunciativas estruturantes: *Da subjetividade na linguagem* (1958), *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), *A linguagem e a experiência humana* (1965), *A forma e o sentido na linguagem* (1967), *Estruturalismo e linguística* (1968), *Estrutura da língua e da sociedade* (1968), *Semiologia da língua* (1969) e *O aparelho formal da enunciação* (1970)<sup>32</sup>.

Ainda que tais textos não correspondam a apenas um *momento* de reflexão da teoria enunciativa, vemos que eles se reúnem pelo critério de que se relacionam às noções que subsidiam nossa questão de pesquisa e que integram “o momento da formulação da ideia de *aparelho formal da enunciação*”, segundo Flores (2013, p. 26), no qual se encontra, especialmente, a definição explícita de *enunciação* e a indicação do *aspecto vocal* e do estudo das *formas complexas do discurso*. Entendemos que esses conceitos convocam noções que integram os demais momentos da teoria, “o momento da distinção pessoa/não pessoa” e “o momento da distinção semiótico/semântico”<sup>33</sup> – isso porque o último momento se trata de um trabalho que condensa o percurso de cerca de trinta anos de reflexão sobre a enunciação (de 1946 a 1970).

Mas não só isso: reconhecemos que a incursão por esses conceitos promove a abertura dos estudos enunciativos para além da “estrita especialização linguística” e da análise limitante das marcas da enunciação no enunciado como sendo o único objeto de estudo da teoria enunciativa. Descobre-se agora, com Benveniste e seus leitores, como Flores (2013, p. 39), que a perspectiva de análise das *formas complexas do discurso* engloba o estudo de *obras e textos*, não só quanto ao seu produto, mas também quanto à sua produção – se *discurso* for tomado em sentido próximo à enunciação.

---

<sup>31</sup> Normand (2009, p. 13) defende que, para o *itinerário de leitura* da obra benvenistiana, um Benveniste deve ser escolhido: a) o comparatista; b) o “estruturalista” ou c) o da teoria da enunciação. A escolha do último inclui os “textos de abertura” – atribuídos às descrições rigorosas e inacabáveis de estruturas formais de uma língua particular – e os “textos de fechamento” – ou ainda os “textos-balanço” ou “textos de parada” –, como é o caso, em especial, do artigo *O aparelho formal da enunciação*. Tal artigo se caracteriza como um texto de ancoragem da teoria pela definição explícita de enunciação que apresenta e pelo condensamento de outras noções e categorias propostas ao longo da obra benvenistiana.

<sup>32</sup> Os artigos serão acompanhados das datas de sua publicação, já que a cronologia é um elemento importante para a compreensão do percurso de reflexão de Benveniste, no qual o linguista apresenta importantes deslocamentos, conforme ensina Flores (2013, p. 30 et seq.).

<sup>33</sup> Conforme Flores (2013, p. 25).

Em vista disso, nosso percurso teórico, destinado ao Capítulo 2, será erigido da seguinte forma: com base em *O aparelho formal da enunciação*, os aspectos da enunciação serão relacionados com as problemáticas a serem tratadas em cada item segundo o eixo teórico de cada um deles: a intersubjetividade (2.1), a temporalidade (2.2) e a relação de interpretância (2.3). Cada item, por sua vez, terá como base um texto estruturante cuja temática destina-se especificamente às noções que mobilizamos: *Da subjetividade na linguagem* (2.1), *A linguagem e a experiência humana* (2.2) e *Semiologia da língua* (2.3). Além disso, cada texto estruturante está relacionado com reflexões anteriores e posteriores de Benveniste, em um movimento próprio de *reflexividade* – de anterioridade-consecutividade –, uma vez que tais textos convocam axiomas transversais à abordagem enunciativa, como “O homem na linguagem/língua” e “Um homem falando com outro homem no mundo”.

Ao recorrermos ainda a outros artigos de PLG I e PLG II, isso se dará pelo mesmo critério de articulação entre as noções teóricas. Ademais, contemplaremos leituras de outros campos do conhecimento à medida que eles forem convocados pela perspectiva linguístico-enunciativa. Privilegiaremos esses deslocamentos no Capítulo 3, no diálogo entre ensino e linguística.


Quanto à escolha teórica, vale lançar luz para o fato de que nosso recorte de leitura e nossa delimitação teórica são uma das tantas possibilidades que se desvelam a partir dos princípios da Teoria da Enunciação, mas que, dentre as contingências da obra, não escapam a um princípio similar: o fato de que a enunciação coloca em cena o homem, em vista de outro homem, constituindo-se como sujeito à medida que produz discursos. Para nós, é esse incessante *constituir-se* na e pela língua-discurso, dentro de um quadro de interlocução, que nos interessa com relação à produção escrita do aluno na universidade; logo, não há outra teoria que nos sirva tanto teoricamente senão a da Enunciação, para significar e tornar *viva* a constituição do homem-aluno na sua experiência na linguagem.

Assim, inspirados em Benveniste, propomos ao leitor, de forma didática, os pressupostos teóricos desta pesquisa, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Pressupostos teóricos de pesquisa.

<b>Pressuposto geral</b>
Se considerarmos que, a cada enunciação, o homem é fundado na e pela linguagem e é manifesto através da língua por aquilo que ele fala, escuta, escreve e lê, pressupõe-se que cada discurso atesta a produção de um saber sobre o modo de estar na língua e produz efeitos na escrita do aluno na universidade (e para além da sala de aula)



universitária).
 <b>Pressupostos específicos</b>
<p>Considerando a <b>interdependência enunciativa</b> entre os atos de vocalizar/escutar e escrever/ler, e sendo o discurso escrito do aluno um efeito de sua inscrição simbólica na língua, concebemos que a leitura em voz alta do próprio texto escrito (a <i>vocalização do escrito</i>), ao implantar o outro diante de si, aspecto da <b>intersubjetividade</b>, concede ao aluno uma posição renovada de estar na língua, a partir da qual (re)significa o seu saber sobre o modo de poder (se) dizer nessa língua por meio da escrita.</p>
<p>Considerando que a possibilidade de restituição da experiência humana se deva à <b>temporalidade</b> do discurso, como fator de intersubjetividade, a partir da qual o aluno pode renovar, nas e pelas <b>instâncias de historicização</b>, a sua relação com o professor/colegas e a produção escrita, situados em sala de aula universitária, concebemos que no ato de enunciação escrita ocorre a (re)atualização das relações entre forma e sentido experimentada pela <i>vocalização do escrito</i> na (re)significação do próprio discurso.</p>
<p>Considerando que a língua comporta a propriedade metalinguística, que fundamenta a <b>relação de interpretância</b>, o ato de <i>vocalização do escrito</i> promove a produção de um saber sobre a escrita num movimento de <b>reflexividade enunciativa</b> que insere o aluno como leitor-intérprete do seu próprio discurso.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nesses pressupostos, encaminhamos esta tese conforme a divisão em quatro capítulos. No primeiro, contextualizaremos e justificaremos a delimitação de nosso objeto de pesquisa circunscrita ao âmbito do ensino. Discutiremos como os vestígios de uma história constituída *na e pela* linguagem produzem efeitos no ensino-aprendizagem de língua materna e na produção de textos escritos pelo aluno, especificamente em contexto universitário, uma vez que ele é sempre resultado de uma relação intersubjetiva que funda a experiência humana na linguagem. Nessa linha, buscaremos, no segundo capítulo, construir um aporte teórico erigido sobre os fundamentos da Teoria da Enunciação que possibilitem (re)criar um saber sobre a linguagem e a língua a partir de três noções estruturantes sobre as quais elaboramos, de modo didático, noções teóricas que convergem para a abordagem de nosso objeto de estudo. Da base teórica circunscrita à linguística, passaremos à base metodológica, no terceiro capítulo, que prevê a convergência entre ensino e linguística na articulação dos princípios de análise dos fatos de linguagem atrelados à *vocalização do escrito*, uma vez que este é um dispositivo teórico, um *meio*, que culmina, pela análise, na constituição do nosso objeto de estudo: a *(re)escrita em voz alta*. Por fim, no último capítulo, operaremos a análise sob um olhar metodológico que considera que *cada um fala a partir de si*, como ensina Benveniste (PLG II, p. 101). Com base nesse princípio e sob a articulação das noções estruturantes, passaremos à definição do nosso objeto de estudo, uma vez que ele é um ponto de chegada.

Da incursão às memórias de nossa viagem de retorno à sala de aula e à pesquisa, seguimos em frente e convidamos o leitor, interessado pelos estudos da linguagem e em sua relação com o ensino, a traçarmos juntos novos caminhos em direção ao encontro da prática docente e da prática de pesquisa, bem acompanhados do itinerário enunciativo de Émile Benveniste, que nos orientará em nossos percursos e em nossos percalços. Afinal, como produtores e produtos de histórias que somos, *é preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

## CAPÍTULO 1

### O HOMEM COMO PRODUTOR DE HISTÓRIAS: OS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DE ALUNO E PROFESSOR EM SUA EXPERIÊNCIA NA LINGUAGEM EM SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE

*Uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:*

– Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

– Desconhecida? – pergunta ele.

– Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

*O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais-à-vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.*

Mia Couto

“E se Obama fosse africano?”

*Como se pode saber falar uma língua que não existe?* – interroga-se o marido sobre o pedido de sua esposa moribunda. Como se pode falar num *idioma sem regra* ou numa *língua desconhecida* que dá ao humano o conforto anterior à condição de ter memória? – interroga-se o homem sobre seu modo de *poder* estar na língua. Como contar uma história que apazigue as dores de uma vida que não se revelam senão através de uma língua comum? – interrogamo-nos como professores sobre os vestígios de uma história que se imprime no modo de os alunos estarem em sua língua materna. E como podemos *ser* e *deixar de ser* na e pela língua? – perguntamo-nos como linguistas sobre as possibilidades que a linguística nos dá.

Neste capítulo, objetivamos discutir de que modo a experiência e a história do professor reverberam em sua relação com o aluno em sala de aula, constituindo com ele a “memória” de um saber sobre a língua. Nesse sentido, pretendemos ver como elas produzem efeitos no modo de o aluno *viver* e compreender o uso da língua por meio da escrita no ensino-aprendizagem de língua materna, que, por sua vez, relaciona-se às práticas discursivas faladas e escritas que vivencia ao longo de sua trajetória.

Entendemos que tais práticas vivenciadas primeiramente no âmbito escolar são constituídas por valores culturais nelas impressos através do exercício da língua, visto que esta se relaciona à determinada sociedade cujas instituições significam o ato de apropriação da língua pelo aluno em vista daquilo que prescrevem ou interditam com relação ao modo de *poder* se dizer por meio de certas atividades orais ou escritas. Esse modo de *poder* se dizer na língua constrói um *saber* sobre essa língua, o qual se torna “real” por meio do *efeito* que produz.

A língua, considerada aqui enquanto prática humana, “revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum”, segundo Benveniste (PLG II, p. 101), determinando os modos de enunciação, ou seja, os modos de o aluno se inscrever, via discurso, nas práticas linguísticas enquanto participante da sociedade. Assim, o discurso que o aluno promove na universidade por meio da escrita resulta do ato de apropriação da língua como um *efeito* dos valores culturais que se inscreveram nessa modalidade de uso linguístico ao longo de sua trajetória escolar e que, por sua vez, constituíram uma *história* que testemunha um *saber* sobre o uso da língua.

Nesse sentido, entendemos que a concepção de escrita do aluno – que toma a escrita enquanto realização da língua – se vincula a esse saber, sendo um testemunho dos valores culturais que nela foram *impregnados* pela instituição escolar, reverberados na universidade. Tal

fato atesta a inscrição simbólica do homem, o aluno, em determinada estrutura enunciativa, na qual se incluem necessariamente o outro (professor e colegas) e a língua (falada e escrita) em determinada sociedade/instituição (escola e universidade) e da qual decorre a referência como “o estado de coisas que a provoca” (PLG II, p. 231) e que a significa.

Sendo assim, a *referência* que advém da situação de discurso instaurada em sala de aula na universidade e que se materializa por meio do efeito que produz no discurso falado e escrito do aluno é um testemunho dos valores culturais impressos na língua empregada dentro dessa *instituição*, permitindo-nos olhar para os fatos de linguagem em sua dimensão cultural, em função da qual eles se constituem também como *fatos culturais*<sup>34</sup>. Essa consideração é importante, na medida em que justifica a história do aluno em relação à realização da língua pela escrita enquanto o resultado de um saber *inculcado* pela cultura impressa nessa modalidade linguística na experiência vivenciada na escola e na universidade.

Parte disso é o professor que, no ensino de língua materna, atua a partir da história que o constituiu como produtor de textos e também a partir das formações institucional e acadêmica, as quais atribuem à sua prática o significado que dá ao uso da língua por meio da escrita. Se o professor conscientiza-se desse fato, de que é produtor em vista do produto de seus percursos discente, profissional e acadêmico, é possível que ele possa *refletir* sobre si mesmo e sobre suas ações no uso da língua como objetos de pesquisa, uma vez que isso afeta a forma como interpreta o mundo.

Ademais, se o professor conscientiza-se também do fato de que há, não raras vezes, um abismo entre aquilo que ele aprende entre as quatro paredes da academia e aquilo que ele pratica entre as quatro paredes da sala de aula, é possível que ele possa *voltar a refletir* sobre qual linguagem e qual língua ensina a seus alunos a partir dos vestígios de sentidos que se desvelam em seus discursos.

Neste movimento de **reflexividade**<sup>35</sup>, propomos neste capítulo uma **discussão circunscrita ao ensino**, em que a linguística começará a aparecer timidamente para legitimar sua presença. Inicialmente, partiremos da contextualização das experiências docente e acadêmica que

---

<sup>34</sup> A correlação das noções de *testemunho*, *instituição* e *referência* advém da postura metodológica de Benveniste em relação à análise dos fatos linguísticos, considerando-os também em sua dimensão cultural (BENVENISTE, 2014, p. 220). Para o linguista, tais fatos interessam a todas as ciências do homem e, por essa razão, estas deveriam se reagrupar sob a guarda de um pensamento linguístico cujo pressuposto é de “que o homem não nasce na natureza mas na cultura” (o qual se apresenta, repetidamente, em PLG I e PLG II).

<sup>35</sup> Neste capítulo, o termo *reflexividade* não assume estatuto teórico linguístico-enunciativo, por isso o tomaremos, por ora, em sentido *latu sensu*.

justifica o empreendimento científico desta tese e que converge para o diálogo com o ensino de língua materna, especificamente voltado ao ensino da escrita. A fim de produzir uma reflexão que contribua para a qualificação da formação docente quanto ao tratamento da produção textual em sala de aula, entendemos como ponto nodal a constituição de um saber pelo professor que contemple uma concepção de linguagem e de língua vinculada à *universalidade da singularidade da presença do homem na língua*<sup>36</sup>, ou seja, da singularidade da presença do aluno na escrita em sala de aula – e que tal singularidade está vinculada ao professor, com quem produz e (re)inventa esse saber, visto que ambos são produtores e produtos de uma história situada na cultura (1.1).

Na sequência, discutiremos como os vestígios de uma história constituída *na e pela* linguagem produzem efeitos no ensino-aprendizagem de língua materna e na produção de textos escritos pelo aluno, especificamente em contexto universitário, uma vez que ele é sempre resultado de uma relação intersubjetiva que funda a experiência humana na linguagem (1.2).

Nessa linha, buscaremos colocar em contraponto questões que problematizem o papel do professor como um pesquisador afetado por *problemas* linguísticos que o interroguem sobre o *que ele faz*, posto que, para o professor conceber a singularidade do aluno em sua produção escrita, é preciso antes olhar para o homem falante e, por conseguinte, (re)formular o conceito de linguagem que integra a concepção de enunciação. A partir disso, buscaremos apresentar, ainda que de modo sucinto, qual linguística poderia sustentar tal discussão, oferecendo ao professor-pesquisador subsídios teóricos que possibilitem criar um ponto de vista sobre o objeto de análise (1.3).

### **1.1 Uma história de pesquisa e ensino na linguagem em sala de aula universitária: uma experiência com a escrita na escrita**

Se a esperança do homem é a de que a linguagem forneça a ele, por meio da língua, a chance de restituir a memória e renovar seu discurso no mundo, então nos encontramos neste lugar: o de (re)invenção. Através dela, acreditamos ser possível resgatar nossa experiência como produtores e produtos de uma história construída coletivamente na escola e na universidade de modo a (re)significar nosso saber sobre a língua e a linguagem, que, à medida que nos constitui e nos realiza como sujeitos, faz com que nos sintamos *vivos*.

Nas palavras tão poéticas quanto linguísticas de Mia Couto,

---

<sup>36</sup> Cf. Flores (2016, p. 4).

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. **Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras, como no caso do homem que adormecia a sua mulher, elas fazem-nos deixar de ser.** Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio. (COUTO, 2011, p. 13-14, grifos em negrito nossos).

Com esse desejo de palavra daquilo que não foi dito, o ponto de partida deste capítulo resulta, na verdade, de um retorno: o retorno a um “silêncio” presente na reflexão apresentada em minha dissertação de mestrado *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos na sala de aula: os horizontes de um hífen* (JUCHEM, 2012)<sup>37</sup>. Para compreender a razão desse retorno, é preciso contextualizar os pontos cardeais do percurso científico dessa dissertação, uma vez que ela não foi concebida como um ponto de chegada, mas sim como uma linha de fronteira que demarca um mundo de *línguas desconhecidas*, ou melhor, de novos modos de enunciação a serem descobertos e inventados.

Nesse caminho, pretendemos desbravar esse mundo que nos permite *ser* justamente na medida em que podemos *deixar de ser*. É com a aspiração crédula da mulher moribunda que pede para “anular o tempo e fazer adormecer a morte” (COUTO, p. 12) e o desígnio modesto de um viajante, que “de terra em terra deve dar muita atenção ao que for igual e ao que for diferente”, pondo-se “a recolher com modéstia as suas próprias veleidades, decidindo a aprender tudo: os milagres e o resto”<sup>38</sup>, que intencionamos prosseguir com nossa pesquisa a partir do que se fez “resto”.

Como produto de um saber sobre a língua e a linguagem, a dissertação de mestrado partiu da constatação docente de que parece ainda pouco comum a discussão sobre o lugar de enunciação a ser preenchido pelo aluno na escola e na universidade para *se autorizar a dizer*, especificamente para se autorizar a dizer por meio da escrita. Como efeito, essa “falta” provoca consequências no trabalho com leitura e produção de textos em sala de aula, o qual é responsável por constituir o homem como aluno no processo de ensino-aprendizagem e por constituir também sua história e seu saber sobre a língua e a linguagem.

Tais consequências estão ligadas à maneira como o aluno se relaciona com a língua – neste caso, com a escrita – e com o outro da interlocução – o professor e os colegas –, o que promove ora relações de reconhecimento, ora de desconhecimento do espaço de constituição de sua

<sup>37</sup> Em 2013, esta dissertação recebeu a indicação do PPG-LET da UFRGS ao Prêmio de Dissertação no IV Concurso de Dissertações e Teses da Associação Latinoamericana de Estudos da Linguagem (ALED).

<sup>38</sup> Referência ao trecho do personagem *o viajante* de *Viagem a Portugal* (SARAMAGO, 1995, p. 11).

subjetividade em sala de aula. Além disso, constatou-se que a reescrita como espaço privilegiado de retorno à produção escrita tem ainda pouco destaque na proposta teórico-metodológica dos ensinamentos fundamental, médio e superior, bem como na produção bibliográfica de cunho linguístico-enunciativo, como se constata em Juchem (2012).

Tais constatações foram testemunhadas pela fala de um aluno que parecia resumir tudo em algumas palavras: “*Quando eu escrevo uma redação, não consigo me enxergar nela, mas quando escrevo no MSN até meus amigos sabem que sou eu quem está escrevendo*”<sup>39</sup>. Novamente, numa dessas oportunidades de escrevente precavida, registrei a punho essa fala que me convocava *de novo* a adentrar o universo da enunciação. Oriunda do primeiro dia de aula do Programa de Apoio à Graduação - Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (PAG-LP), tal fala atesta a história singular do aluno em relação às suas experiências enquanto falante em suas práticas discursivas “reais” de sala de aula e de “mundo”, passando a ecoar inevitavelmente em nossas atividades docentes e acadêmicas.

A partir dessa fala, nosso problema de pesquisa se formulou sobre *o que estaria implicado entre os atos de enunciação escrito e reescrito quanto à (inter)subjetividade e como se daria a configuração do quadro figurativo da enunciação do ato de escrita ao ato de reescrito*. Ao relacionarmos tal temática à fala do aluno sobre a impossibilidade de “*se enxergar*” na escrita da redação escolar, pressupomos que isso se deve justamente à falta pelo locutor-aluno por não experimentar sua própria presença no texto, quando esta depende da “presença” do outro, no caso, o professor como o alocutário referencial. O processo intersubjetivo entre escrita e reescrita se apresentou, então, como um movimento significativo para o locutor-aluno constituir o outro a quem escreve e, em vista dele, se constituir e se marcar através do ato de enunciação escrito.

Acreditamos que o modo como o aluno se apropria da língua e instaura o professor/colegas no momento da enunciação é definidor de um *apropriar-se depois* na reescrita. O lugar de enunciação do aluno é assinalado pelo professor a quem, em primeira instância, o texto é dirigido, e, por isso, é ele quem vai *re-produzir*<sup>40</sup> a realidade e recriar a experiência do acontecimento, como ensina Benveniste (2005, p. 26). A partir desse ponto, em que a função do

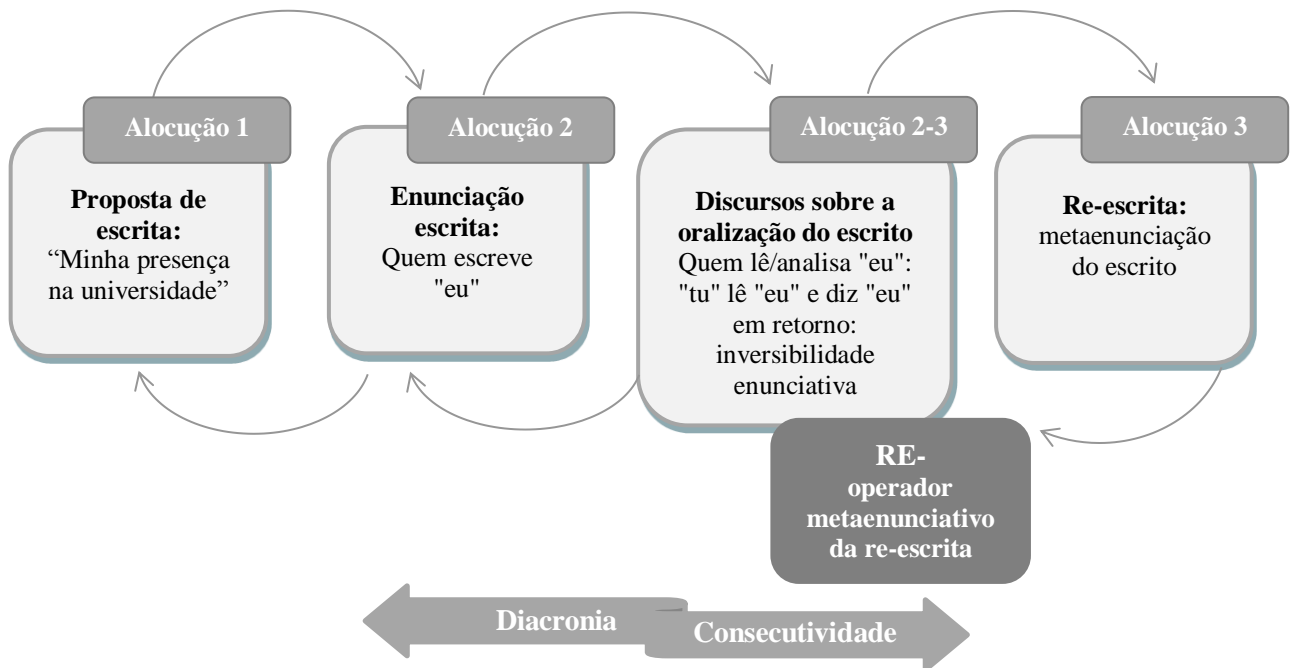
<sup>39</sup> Além da dissertação de mestrado, esta fala deu origem a outros trabalhos de pesquisa de minha autoria que, posteriormente, foram publicados, tais como Juchem (2013) e Juchem (2014). Vale ressaltar também que parte dessa reflexão vinculada à fala do aluno foi utilizada por Silva (2013), Silva; Knack; Juchem (2014) e Silva (2016).

<sup>40</sup> Para Dessons (2006), o prefixo *re-*, bem delimitado pelo hífen no caso de “re-produz” (BENVENISTE, 2005, p. 26), incorpora ao uso do termo o sentido enunciativo próprio à Teoria da Enunciação: de que a enunciação é jamais reprodução, posto que jamais é repetição. A partir desse sentido, foi possível deslocarmos o valor crítico do prefixo *re-* para pensarmos sobre a enunciação escrita e a *metaenunciação do escrito* (a *re-escrita*), conforme JUCHEM (2012).



prefixo *re-* assinala a marcação de um tempo sempre presente que permite ao homem renovar-se a cada ato de enunciação falado e escrito, constituímos nosso objeto de estudo: a *re-escrita*, que passa a ser considerada como um termo teórico-enunciativo à medida que está vinculada à aceção de historicidade do prefixo *re-* (JUCHEM, 2012, p. 122)<sup>41</sup>.

Levando em conta essa construção teórica, elaboramos um esboço de como compreendemos as relações implicadas entre as enunciações escrita e *re-escrita*, a partir do qual se justificará o subitem 1.1.1.



Fonte: Elaborado pela autora em Juchem (2012).

Como um operador metaenunciativo da re-escrita, o *re-* se situa entre os *discursos sobre a oralização do escrito* e a *re-escrita*, representando a inversibilidade da temporalidade de locutor-aluno e alocutário-professor/colegas no discurso e condensando os efeitos da intersubjetividade enunciativa constituída no espaço de sala de aula entre a enunciação escrita e a *re-escrita*. A aceção gramatical do prefixo *meta* como “transposição, além de” e a do prefixo *re-* como “não repetição, renovação” convergem juntas para a concepção de *re-escrita* como uma

<sup>41</sup> A discussão específica sobre o prefixo *re-* sob a perspectiva enunciativa benvenistiana foi adaptada e publicada no capítulo *O estatuto teórico do prefixo re- em Benveniste e a historicidade da linguagem* (JUCHEM, 2016).

*metaenunciação do escrito*, uma vez que ela retorna, transpõe e sobrepõe a enunciação anterior, construindo-se sobre ela e a partir dela (JUCHEM, 2012, p. 137).

Tendo em vista essa contextualização, podemos, agora, situar de que modo essa reflexão culminou na proposta de pesquisa desta tese a partir do que se tornou “resto”, que, para usar as palavras de Normand (2009a, p. 107), é um resto necessário, pois é este “[...] que será primeiramente escutado por quem tem uma terceira orelha um pouco mais sensível, quando de um emprego esquisito ou inesperado, e é também isso que convida a começar a análise”, ou diríamos, a (re)começar a análise.

### 1.1.1 De um saber produzido à produção de um novo saber: o “resto” como retorno

Considerando o pressuposto da *reflexividade*, segundo a perspectiva do ensino e da pesquisa qualitativa conforme Bortoni-Ricardo (2008), a capacidade de o pesquisador refletir sobre si mesmo e sobre suas ações como objetos de pesquisa define a forma como ele interpreta o mundo e se inscreve nele. Assim, o retorno à produção acadêmica anterior busca compreender o “resto” como algo significativo, aquilo que, embora importante, não foi ignorado, excluído ou subestimado, mas, sim, considerado como parte da incompletude e da falta constitutiva do fazer humano. Como um *ser-faltante*, o reconhecimento dessa *falta* pelo professor também pesquisador permitiu renovar nossa relação com o saber como possibilidade de produção do conhecimento em sala de aula junto ao aluno.

Esse “resto”, assumido como uma *falta* constitutiva do saber, na verdade assinala um querer mais: um querer saber o que mais estaria implicado na alocação 3 do Diagrama 1 – os “discursos sobre a oralização do escrito”.

Partindo daí, temos dois deslocamentos, dos quais o primeiro é teórico-analítico. Se ampliado o quadro figurativo de alocação dos “discursos sobre a oralização do escrito”, encontramos nele dois movimentos enunciativos distintos, mas interdependentes: a “oralização do escrito” e, a partir dela, “os discursos sobre a oralização do escrito”, que culminarão na alocação

4, a *re-escrita*<sup>42</sup>. Temos, então, um subesquema interior ao esquema geral da *metaenunciação do escrito*.

O segundo deslocamento é teórico-terminológico. A respeito do sintagma “oralização do escrito”, o termo “oralização” passou a ser ressignificado à medida que consideramos que a leitura em voz alta produzida pelo aluno se dá a partir do *próprio* texto, ou seja, há uma especificidade nessa leitura: a *unicidade* de quem escreve é própria da *voz* de quem lê. Essa unicidade se deve ao fato de ser ouvida, percebida, “lida”, ou seja, a voz e o texto do aluno se fundem numa produção que só pode ser considerada única se for reconhecida pelo outro, pela percepção da escuta que reconhece na leitura em voz alta o modo *singular* de como quem lê busca assegurar os sentidos do que escreve.

Nessa perspectiva, a vocalização que atravessa o texto escrito evoca uma condição da enunciação: a *intersubjetividade na e pela* qual se dá a constituição da subjetividade, uma vez que a escuta é constitutiva do sentido e, portanto, também singular. A oralidade, considerada em toda sua gama de significados, é um modo de enunciação que pressupõe a escuta; no entanto, entendemos que a oralidade é um termo amplo que recobre normalmente a diversidade de produções orais que envolvem locutor e alocutário em diferentes situações de uso da língua: sejam informais, como na conversação cotidiana, sejam formais, como em seminários ou leituras de textos literários ou acadêmicos, por exemplo. Quanto à situação de leitura oral, que particularmente nos interessa, entendemos que sua concepção, de modo geral, é dada por sua generalidade; pelo fato de o locutor produzir oralmente a leitura de algum texto, tanto produzido por si próprio (como a leitura de respostas a exercícios ou a produção de parágrafos) quanto produzido por outros (como a leitura de trechos de obras literárias), no caso do contexto escolar.

Em contrapartida, entendemos que o movimento de leitura que se instaura na universidade – em caso de disciplinas ou projetos cujo eixo *uso-reflexão-uso* prevê a relação escrita-leitura-(re)escrita – recobre o termo oralidade de dupla *especificidade*: o fato de o locutor promover a realização da língua (escrita) por meio vocal pressupõe *sua voz* – a marca irredutível de sua presença de locutor na passagem para sujeito no texto escrito – e pressupõe, através dela e com ela, o movimento reflexivo sobre o *próprio discurso*, vinculado à relação de interpretância da língua com sua propriedade metalinguística, em vista da escuta que o constitui.

---

<sup>42</sup> Esses termos serão devidamente explicitados ao longo desta tese. No entanto, cabe ressaltar que a ideia dos atos de leitura em voz alta, leitura/escuta e escrita/(re)escrita, inter-relacionados e fundados em uma relação intersubjetiva, já está delineada explicitamente na dissertação, assinalando-se com isso um espaço de autoria.

Em consonância com nossa problemática, o linguista, literário e historiador Paul Zumthor, em *A letra e a voz*, manifesta sua preferência pelo termo *vocalidade* ao termo *oralidade*: a vocalidade se define pelo “conjunto das atividades e dos valores da voz que lhe são próprios, aos quais se liga um valor simbólico” (2001, p. 21), veiculados por qualidades materiais como timbre, ritmo, tom, altura, intensidade etc., que demarcam um uso corpóreo-vocal, cujos sentidos se realizam na emissão da voz que presentifica quem a produz. No caso da *voz que ressoa na letra*, ou seja, da vocalidade que é levada à escrita, “o emprego da dupla dizer-ouvir tem por função manifesta promover (mesmo ficticiamente) o texto ao estatuto do falante e de designar sua comunicação como uma situação de discurso *in praesentia*” (ZUMTHOR, 2001, p. 39). Tanto a leitura vocalizada quanto a escuta são atos ligados à presença de sujeito na linguagem, de modo que ambos são interdependentes na realização do acontecimento enunciativo.

Para o autor, a vocalidade carrega a historicidade da voz e a trajetória do seu uso (o sujeito), ligando-se à noção de *performance* vocal, que só se concretiza nas circunstâncias de sua produção em *ato*, na presença, em dado tempo-espço, dos participantes de seu trânsito. Destaca-se, para ele, a reciprocidade das relações que se estabelecem entre o intérprete, o texto e o ouvinte, provocando a interação de cada um desses três elementos com os dois outros, através da qual coexistem e se constituem múltiplas significações. O ouvinte é, além de destinatário, coautor, porque é constitutivo do ato vocal do intérprete, como destaca o autor em *Introdução à poesia oral* (ZUMTHOR, p. 2010, p. 258).

Tanto em *A letra e a voz* quanto em *Introdução à poesia oral*, Zumthor pontua que o texto escrito transmitido pela voz impede a sua saturação semântica, uma vez que essa transmissão se realiza em uma situação de diálogo que pressupõe a existência de falante e ouvinte, ambos alçados à condição de sujeitos, que juntos presentificam e personalizam o ato de comunicação na leitura vocalizada. Para ele, “quaisquer que sejam o conteúdo e a função do texto, somos assim, de todo o lado e de toda a maneira, remetidos à vocalidade-auditiva de sua comunicação” (ZUMTHOR, 2001, p. 41), tal é a sua *vocação comunitária* que não pode ser ignorada.

De modo análogo, Adriana Cavarero (2011) critica o desprezo da voz pela cultura ocidental na primazia do *logos* (palavra) em relação ao *phoné* (som). Em contrapartida, a filósofa italiana propõe que pensemos a relação entre voz e palavra como uma relação constitutiva da linguagem, pois entende que, “no registro da voz, ecoa a condição humana da *unicidade* e, além do mais, que tal condição é essencialmente *relacional*” (p. 22-23, grifos nossos). Além de única, porque remete àquele que a profere, a vocalidade inscreve o outro com quem constitui os sentidos

e os valores culturais nela impressos, porque, sendo a voz constitutiva do discurso, é também um elemento cultural que veicula modos de (se) dizer.

Em *Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal*, Cavarero sublinha ainda que, “capaz de organizar não apenas o canto, mas também o texto poético – ou mesmo o *texto* em geral e, logo, também a escrita –, a voz é encarregada de uma função eversiva em relação aos códigos disciplinares da linguagem” (2011, p. 26). “A leitura em voz alta tem, nesse sentido, a tarefa de uma restituição” (p. 106), de restituir algo que é próprio ao sujeito e sua história. Para ela, a voz trabalha com a língua, trabalha, a partir da unicidade (do sujeito), com aquilo que é comum a todos (a língua), individualizando-a sob uma condição relacional (a comunicação intersubjetiva). Assim, a voz só é *única* porque é *plural*.

Aproximando essas reflexões do campo enunciativo, elas se justificam, na medida em que produzem efeitos em nossa leitura da abordagem enunciativa. De um movimento de interioridade em direção à exterioridade teórica, acreditamos que a possibilidade de olhar para o nosso objeto pelas lentes de outros campos, como a Filosofia e a Antropologia, produziu em nós um retorno mais qualificado à interioridade do campo enunciativo. Nesse sentido, a *(re)escrita em voz alta* assinala, em sua constituição como objeto de estudo, o movimento *interno-externo-interno* que demarca nossa leitura de Benveniste e o seu propósito como reflexão linguística.

Com Benveniste, entendemos que a constituição de nosso objeto de estudo se deve a algo que extrapola o conceito de oralidade, pois não estamos considerando apenas o fato de produzir oralmente um texto. Reconhecemos a pertinência do termo *oralidade* vinculado ao estudo do texto a partir de diversas teorias de diferentes campos do conhecimento, mas, em virtude da especificidade de nosso objeto, buscamos também a especificidade do termo, já que a oralidade, de modo geral, pode ser considerada uma modalidade de (re)produção oral individual ou coletiva de discursos por meio de diferentes formas (conversação, exposição, leitura etc.). No que tange à leitura, a oralidade pode ser realizada a partir do texto alheio – o que comumente acontece em sala de aula, onde os alunos reproduzem oralmente o texto de alguma obra, por exemplo.

É esse ponto que nos interessa. Ao considerarmos que a leitura vocalizada do aluno é produzida a partir do *próprio* texto, então não podemos deixar de entrever nessa leitura a ação da própria voz atribuída ao próprio texto, pois o homem *tem voz* – e esta não é uma constatação

banal; “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique” (PLG I, p. 284)<sup>43</sup>. Essa constatação pronunciada por Benveniste, ao apontar o aspecto vocal como parte do fenômeno enunciativo, justifica-se pelo fato de que esse aspecto é parte do homem e daquilo que o singulariza na linguagem. Agamben (2005) lê bem Benveniste e vê em sua reflexão a problemática da relação entre voz e linguagem: “E se algo como uma voz humana não existe, em que sentido o homem pode ainda ser definido como o vivente que possui linguagem?” (p. 10).

Da constatação dessa relação, parte outra: a de que da vocalização não se pode excluir o que é *próprio*, o modo como *cada um fala a partir de si* (PLG II, p. 101). Na leitura em voz alta da escrita, o vocalizar do leitor-autor não deixa de (re)significar o texto a partir daquilo que lhe é próprio. A partir daí, escolhemos redefinir o termo “oralização” (proveniente de oralidade) por *vocalização* (proveniente de vocalidade), bem como “oral” por *vocal*, uma vez que não se trata apenas de “oralizar” o texto escrito. Trata-se da consideração do “mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação – a *realização vocal da língua*” (PLG II, p. 82, grifo nosso).

Trata-se, pois, da consideração da incorporação do aspecto vocal na análise enunciativa em relação àquele cuja *emissão* vocal (o aluno) pressupõe a *percepção* auditiva daquele que o ouve (o professor e os colegas) na conversão da língua em discurso. Isso porque, ao vocalizar o discurso escrito, o aluno se presentifica na escrita e “suscita uma outra enunciação em retorno” (PLG II, p. 82) no alocutário.

No entanto, pouco importa a voz enquanto matéria acústica-articulatória ou enquanto desempenho fonatório; importa, antes, o fato de que, através do aspecto vocal na enunciação, o leitor-intérprete articula os sentidos e os saberes sobre a língua em vista de uma *unicidade*, “autoridade maior que delinea o próprio de cada um” (FLORES, 2015, p. 94) e de uma *inversibilidade* (o ouvinte), que, por seu turno, torna-se também intérprete do discurso. Tal fato significa que a *realização vocal da língua* por meio da *vocalização do escrito* se assenta sobre o princípio da intersubjetividade, pois, se o homem tem uma *voz*, isso se deve à condição de que ela

---

<sup>43</sup> Como enfatizam Flores e Milano (2012, p. 83), o termo *voz* não é utilizado por Benveniste em relação ao aspecto *vocal* ou *fônico* da enunciação; quando aparece, é próximo aos estudos sintáticos. O termo *voz*, ligado à perspectiva benvenistiana, deriva de uma interpretação dos autores, os quais circunscrevem a abordagem do aspecto fônico da enunciação. A essa abordagem nos filiamos.

só se realiza na certeza de que o outro a ouça e, portanto, a reconheça<sup>44</sup>. O *aspecto vocal* é, assim, constitutivo do discurso lido.

Embora Benveniste não tenha elaborado seus termos, não deixou de formulá-lo em forma de prospecção na frase que encerra *O aparelho formal da enunciação* (1970): “Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação [...] Amplas perspectivas se abrem para a análise das *formas complexas do discurso*, a partir do quadro formal esboçado aqui” (PLG II, p. 90, grifo nosso). A partir desse artigo, no qual se percebe uma espécie de síntese da reflexão acerca da temática da enunciação<sup>45</sup> e a prospecção de novos estudos, Flores e Teixeira (2013, p. 6) apontam a possibilidade de explorar “aspectos complexos do discurso que incluem fenômenos cuja repercussão social é inegável, que exigem da linguística partir de um quadro formal da enunciação, mas que a impede de se manter no interior desse quadro, dada a complexidade que têm”.

Nessa medida, entendemos que a *vocalização do escrito* implica a análise de um aspecto complexo do discurso – o aspecto vocal – justamente por incluir fenômenos cuja repercussão pode afastar as distâncias entre oralidade/vocalidade e escrita no espaço de ensino-aprendizagem, *inculcadas* no aluno quanto aos limites do seu poder dizer. Além disso, a vocalização do escrito culmina em uma *(re)escrita em voz alta*, cuja condição está justamente na escuta e no reconhecimento do outro daquilo que é próprio àquele que lê e vocaliza seu texto escrito.

Como se vê, não se trata do “mesmo” objeto nem do “mesmo” Benveniste, cuja teoria – não impositiva, mas *reflexiva*<sup>46</sup> – inspira-nos sempre a recomeçar. Os deslocamentos teóricos propostos serão justificados nos Capítulos 2 e 3, mas antecipam aqui a (re)leitura e a (re)iteração da teoria, uma vez que o (re)fazer epistemológico é sempre um efeito de ler Benveniste.

Percebemos que, com esse gesto de retorno e deslocamento, a atitude reflexiva de o professor-pesquisador voltar ao seu modo de olhar para a linguagem e a língua enquanto realização é imbuída da atitude reflexiva de o aluno ler em voz alta sua produção escrita e, com

<sup>44</sup> Para Jerusalinsky (2009, p. 106 apud SILVA, MILANO, 2013, p. 11), “Vale a pena recordar que a palavra *voz* está etimologicamente relacionada com o termo *vox* do latim, que significa tanto vocalizar na língua quanto produzir um chamado. Daí os termos *invocação*, que implica chamar os deuses; *evocação*, que implica chamar à lembrança; ou *convocação*, que implica chamar entre pares”. O último termo destaca-se para nós, justamente porque implica a intersubjetividade constitutiva da realização vocal da língua.

<sup>45</sup> Para uma exegese desse artigo, ver Aresi (2012).

<sup>46</sup> Essa afirmação faz alusão à fala de Irène Fenoglio no *Seminário Avançado em Benveniste*, realizado pela *Escola de Altos Estudos em Semiologia e Linguística Geral: os manuscritos de linguistas e a constituição disciplinar contemporânea*, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2016. Para Fenoglio, Benveniste jamais finaliza com uma imposição seus artigos em PLG I e II; pelo contrário, seu gesto é o de sempre problematizar e deixar em aberto a leitura, libertando a língua e o sujeito de prescrições rigorosas.

isso, voltar ao seu próprio fazer (seu discurso) para ressignificar o seu saber sobre o processo de ensino-aprendizagem de textos na universidade. Isso justifica o ponto de vista desta pesquisa, que é a atitude reflexiva do pesquisador como *analista de linguagem*, “que relata e, ao mesmo tempo, analisa a sua experiência na linguagem ao observar fatos de língua [...] que analisa o uso de sua própria língua para que o aluno possa significar a partir das estruturas que ele usa e explicita em aula” (FARIAS, 2014, p. 38).

Essa atitude e o ponto de vista assumido são atestados pela fala de alunos universitários que *refletem*, no duplo sentido dado à palavra, sobre esse fazer em sala de aula universitária, considerando a proposta metodológica *uso-reflexão-uso*, explicitada anteriormente. Na verdade, trata-se de uma atitude que implica a reflexividade no ato de escuta do professor que, atento às pistas vocalizadas e escritas dos alunos, descobre-se novamente no lugar de aprendizagem e sente-se integralmente responsável pela (re)invenção do seu discurso teórico e metodológico.

Partindo da reflexividade desse ato de escuta e daquilo que produziu encantamento possível de manter *viva* a nossa *história escrita sobre a escrita*, encaminhamo-nos à reflexão acerca dos sentidos produzidos por estes que são produtores e produtos de um saber sobre a linguagem e a língua e que nos constituem como professores-pesquisadores: os alunos. Vamos escutá-los.

## 1.2 O aluno como produtor de um saber sobre as histórias escritas *na escrita* em sala de aula

*Um texto existe porque algo precisa ser dito.*

*Minha escrita é frágil e dolorosa. Às vezes, unir pensamento e escrita dá raiva, desespero e desprazer.*

*A partir de agora, vou me comportar de outra maneira. Preciso ler meu texto, torná-lo público. Precisamos desse olhar de fora, porque o outro autoriza a dizer.*

*O outro também é autor do meu texto, ao ouvir e comentar minha escrita.*

*Saio daqui mais seguro para escrever.*

Alunos universitários<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Essas falas correspondem ao depoimento de alunos que cursaram o Programa de Apoio à Graduação – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (PAG-LP) a respeito de sua história com a produção escrita na trajetória escolar em contraponto com sua vivência no Programa no ensino superior. Tais falas se produziram ao final



Ao ministrar o conteúdo de sua aula, o professor espera que o aluno registre por escrito o que ele fala, seja por meio de cópias, resumos ou reformulações. E o aluno também não espera – e se surpreende – quando o professor registra por meio da escrita a sua fala? A sugestiva e não menos intrigante interrogação que aqui se coloca leva-nos a refletir sobre a representação dos valores culturais inscritos na modalidade escrita da língua implicada nos papéis de aluno e professor em sala de aula:

- a) o registro pelo aluno, como ouvinte, dos conhecimentos transmitidos pelo professor;
- b) a inversão de o professor, como ouvinte, registrar por escrito a fala dos alunos a respeito do modo como significam esses conhecimentos;
- c) a atribuição de significados pelo professor a esses registros dos alunos quanto à sua relação com o conhecimento e, por conseguinte, com a escrita;
- d) o efeito dessa inversão (em b) e dessa significação (em c) na ressignificação do processo de produção escrita do aluno.

No contexto histórico, constatamos que o aluno ocupa na escola o espaço do não saber, e, por isso, sua condição está sujeita a aceitar como verdade os conhecimentos que lhe são transmitidos pelo “mestre”, o professor. Nessa posição, cabe ao aluno ouvir e registrar em lousa ou caderno a fala do professor, a qual será cobrada por ele mesmo; depois, em avaliações de desempenho e de “participação” do aluno em aula. Isso levanta outra questão ainda mais preocupante: a condição de o aluno *ouvir* mais do que falar, ou seja, a condição de um agente passivo que, mesmo raramente manifestando sua opinião, está restrito a convenções de dizer aquilo que se espera que ele diga.

Consequentemente, há a instituição de uma *Pedagogia do silenciamento*, em Ferrarezi Jr. (2014), que se caracteriza como um “analfabetismo comunicacional” que limita a relação educacional entre escola, professor e aluno, visto não haver, na maioria das vezes, o espaço destinado à construção de conhecimento pela comunicação – a qual implica uma *troca* – e à significação desse conhecimento conforme a necessidade e a realidade discentes. Essa discussão, empreendida pelo autor, critica a condição em que o aluno chega à universidade: “mudo” – reflexo de “um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado” (FERRAREZI JR., 2014, p. 12),

cujas cicatrizes manifestam-se nos alunos universitários que por ele foram feridos ao longo de sua trajetória escolar.

O silenciamento que demarca esse distanciamento<sup>48</sup> justifica-se, segundo o autor, pela organização das instituições escolares formais, cuja origem está relacionada à fundação da Igreja. A exemplo, dez séculos a.C., no Oriente, a educação pautava-se pelos livros sagrados na preparação de sacerdotes e escribas, cujo domínio da escrita possibilitava registrar e difundir as doutrinas religiosas e as leis da sociedade. Mais tarde, no Ocidente, com a ascensão da cultura grega, a educação, estratificada em função de sua organização social, atendia aos interesses de determinados grupos, o que tornava o conhecimento formal pouco democrático. Ainda que a educação grega anunciasse a liberdade do intelecto, seus princípios educacionais estenderam-se a diferentes épocas e culturas, adaptados por Agostinho e Tomás de Aquino – logo, sob o domínio do cristianismo. A exemplo do Brasil, a educação religiosa foi aqui reproduzida pela catequese dos jesuítas portugueses e, posteriormente, pela palmatória e pela “moral e cívica”<sup>49</sup>, mais uma vez comprovando-se um valor cultural instituído pelo “analfabetismo comunicacional” e representado pelo silenciamento das hierarquias (FERRAREZI JR., 2014, p. 18 et seq.).

O problema decorrente desse fato não está na filiação da educação à religião, mas no modo como a religião entendia sua prática e como esta se arraigou à educação: o “silenciamento de pecados” pela opressão ao intelecto, visto ser este o responsável pelas subversões das ordens sociais e pela autonomia do indivíduo. O silêncio instaura-se aí como a representação de um “tipo de pecado de incontinência”, segundo Ferrarezi Jr. (2014, p. 14), que demarca a hierarquia do conhecimento e a proscrição da identidade, sendo a educação subordinada à autoridade e à reprodução de conhecimentos formais dogmaticamente estabelecidos.

Em *Uma história da leitura*, Alberto Manguel (1997) descreve a aprendizagem da leitura e da escrita como subordinada aos preceitos cristãos e às normas contidas em manuais aos quais somente o professor tinha acesso. O autor exemplifica que o registro progressivo das lições era exigido pelos mestres, e a leitura em voz alta – comum desde os primórdios da palavra escrita – foi substituída pela leitura silenciosa, que permitia, ao contrário daquela, a comunicação sem

---

<sup>48</sup> Chartier e Hébrard (1995) e Bordieu (1996) se referem a uma espécie de “protocolo de distanciamento” que demarcou, no curso histórico, os cerceamentos da atividade de leitura no contexto de ensino.

<sup>49</sup> Nossa problematização não se pretende exaustiva; interessa-nos justificar a origem de uma cultura de silenciamento e de apagamento relacionada à escrita vivenciada e sentida na escola. Outros autores especialistas na área já se dedicaram a discutir profundamente o tema, como Geraldini, Rojo, Kleiman, Lajolo, Soares, Zilberman, dentre outros.

testemunhas entre o livro e o leitor. De acordo com o método escolástico, apenas ao professor cabia a responsabilidade de ler em voz alta; quando o aluno o fazia, era por punição.

Na escolarização, a ideia de independência e autonomia leitora é que o aluno seja capaz de ler sozinho, e, nesse espaço, o verbo ler torna-se imperativo: “leia”. Baseado em suas experiências como professor e em sua preocupação com o desgosto dos jovens pela leitura, Daniel Pennac (2008) encontra uma explicação em nossa gênese leitora. Determinada pela leitura em voz alta de nossos pais, que deram vida ao pé da cama aos primeiros livros e *inculcaram* em nós, aprendizes leitores, a gratuidade e o prazer dessa leitura fluida e compartilhada, nossa gênese leitora é contrariada pela leitura obrigatória do programa escolar, que nos cobra em silêncio “o que o autor quis dizer” ou em público “leia mais alto e mais devagar”.

O que a criança aprende primeiro na infância não é o ato de ler, mas o *gesto do ato*, o que o torna significativo no seio da comunicação humana. Por isso “o verbo ler não suporta o imperativo”, aversão que divide com outros verbos como “amar” e “sonhar” (PENNAC, 2008, p. 13). Na infância, a leitura pode começar *Como um romance* – título sugestivo da obra de Pennac (2008) –, mas seu viço não resiste a velhos métodos em que a gratuidade dá lugar à obrigação.

Nesse âmbito, Ferrarezi Jr. (2014) problematiza os reflexos da perpetuação do silêncio como prática pedagógica na cultura educacional brasileira, que justifica seu silenciamento pelo tipo de ensino que muitas vezes reproduz: emudecido de sentidos coletivamente produzidos e surdo à educação para a vida real dos alunos. Tais reflexos revelam-se na postura do aluno, que espera um ensino tradicional como sinônimo de eficiência; do professor, que repete os saberes escolares e escolarizados na prática de uma “autoridade divina”; da equipe pedagógica, que é cobrada para obedecer aos regimentos escolares na prática de um ensino igualitário; dos pais, que esperam que esses saberes sejam convertidos em números no boletim; dos currículos de ensino, cujos conteúdos desvinculam-se muitas vezes do uso e caracterizam aulas expositivas, a fim de serem cumpridos no calendário; dos livros didáticos, nos quais a reflexão sobre a língua portuguesa afasta-se da análise global do texto, tornando-o pretexto para o estudo de estruturas gramaticais fragmentadas e descontextualizadas.

Na mesma linha, Gustavo Bernardo, em *Redação inquieta*, concorda que, assim como aprendemos a falar, aprendemos a calar, ainda que, para ele, quem cala não consente: “Quem cala ou está se guardando ou se submetendo” (2010, p. 18), sendo a segunda opção a mais comum. E, se aprendemos a falar e a calar, então aprendemos a escrever em uma “redução da vida chamada

‘sala de aula’”, que, muitas vezes, dissemina vestígios de comportamentos culturais de séculos atrás. Enquanto outrora os artistas pintavam para *um* mecenas, os escribas escreviam para *um* faraó ou governante e os padres para *um* papa, hoje, escreve-se para *um público*, ou seja, um *nós* – ainda que a escola insista frequentemente em ignorar esse impulso que grita em variações barulhentas de uma submissão calada, dentre as quais a redação escolar parece ser uma delas.

As consequências desse silenciamento revelam-se, sobretudo, em um apagamento, que devolve ao professor as contradições de sua profissão (e de uma sociedade calada, porém barulhenta): o apagamento da singularidade do aluno no modo de viver a linguagem em sala de aula através da produção de textos.

### 1.2.1 Silenciamento e apagamento da singularidade: uma escrita do repetível

Sob a influência do contexto histórico e do panorama de muitas instituições educacionais<sup>50</sup>, o resultado de uma *pedagogia do silenciamento* é que a função da escrita na escola, especialmente nas aulas de língua materna, reforça-se como sujeição e repetição, em que o aluno deve reproduzir por escrito tão somente os conhecimentos formais que lhe foram transmitidos. Nesse cenário, a escrita desvela-se como uma forma de silenciamento e de apagamento do autêntico devir de uma escritura: “*Um texto existe porque algo precisa ser dito*”. Consequentemente, esse silenciamento condena o texto escrito ao âmbito privado – restrito à circulação aluno-professor-aluno –, em que o aluno escreve sem saber por que nem para quem; o professor lê, corrige, avalia e devolve ao aluno; e este o engaveta.

Tal silenciamento é estranho à função da escrita em suas origens – “uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os homens” (MANGUEL, 1997, p. 206). Para organizar a sociedade cada vez mais complexa e para tentar superar a erosão do esquecimento, a escrita foi inventada porque nela se viu a incisão de uma memória dos acontecimentos que fundaria o início da História do homem. Mas tal invenção não foi a única a nascer no instante daquela primeira incisão: criou-se simultaneamente o leitor, “um papel que nasceu antes mesmo

---

<sup>50</sup> A certificação decorrente dessa afirmação parte da trajetória docente em diferentes instituições de ensino de diferentes municípios: durante dez anos, no ensino fundamental e, há sete anos, no ensino superior. Além disso, essa constatação parte do contato com professores da área que demonstram inquietações bastante semelhantes quanto ao trabalho com leitura e produção textual nos ensinos escolar e universitário.

de o primeiro leitor adquirir presença física [...] Desde os primórdios, a leitura é a apoteose da escrita” (MANGUEL, 1997, p. 207-208).

A invenção da escrita proclamou o acesso ao registro da memória da sociedade humana e a democratização do conhecimento<sup>51</sup>. Na falta de público alfabetizado, lia-se o texto escrito em voz alta para *democratizá-lo*. No entanto, com o tempo e o reconhecimento do poder social da escrita, ambas as funções – escrever e ler – se tornaram atividades aristocráticas; a leitura foi silenciada em vista do *status* de supremacia da escrita.

E não se estaria reforçando hoje esse *status* quando o texto escrito do aluno pertence somente à leitura silenciosa e individual do professor, e a leitura em voz alta pelo aluno cumpre apenas uma função de reprodução sonora de unidades gráficas para avaliação de habilidade leitora ou para “punição dos pecados”<sup>52</sup>? Seria possível, nesse contexto, reivindicar uma “autoria” quando se escreve e se lê tão somente para ser avaliado?

Além disso, sabemos que a escrita ocupa espaço privilegiado no ensino em consonância com a sua valoração social, assumindo e reforçando os preceitos que a associam a um *status* superior de formalidade científica. O papel aparentemente importante da escrita em detrimento de outras habilidades discursivas justifica-se na verdade por uma *falta* em sala de aula: a falta de um espaço destinado à oralidade – ao “barulho” –, ou ainda, de um espaço destinado à “fala”, à leitura e à escuta como processos constitutivos, complementares e interdependentes no processo de significação da produção escrita, sendo, portanto, indissociáveis.

Restrito apenas a uma escrita formalizada, não estaria o aluno cumprindo, assim, apenas uma função, tal qual os *escritores* para Barthes (2007)<sup>53</sup>? *Se algo precisa ser dito*, não estaria ele

<sup>51</sup> Em visita ao Museu de Gutenberg, na cidade de Mainz na Alemanha, em 2015, pude testemunhar a revolução da tipografia, responsável por viabilizar a impressão escrita em massa. Ao acompanhar o curso da invenção da escrita e as formas que foram sendo criadas para que o homem pudesse registrar a (sua) história, pude testemunhar, sobretudo, a *necessidade de o homem criar um outro modo de estar na língua*, cujo objetivo fosse tornar a experiência e o conhecimento acessíveis ao público na forma de uma permanência. Essa democratização, no entanto, sofreu com a falta de leitores alfabetizados, e a escrita passou a ser publicizada, a ser lida em voz alta, para que ela cumprisse seu objetivo original.

<sup>52</sup> A que se refere Manguel (1997, p. 89 et seq.).

<sup>53</sup> Em “Escritores e Escreventes”, ensaio publicado em *Crítica e Verdade* (2007, p. 29-37), Roland Barthes critica o caráter normativo da instituição literária clássica que implica um movimento do escritor (*écrivain*) relacionado apenas ao “como escrever”, regido por determinados limites ideológicos. O ato do escrevente (*écrivain*), por sua vez, estaria ligado à natureza da linguagem, que, por ela mesma, suportaria o fazer pela escrita. O escrevente estaria, assim, liberto “de toda servidão a uma ordem fixa da linguagem” (A escrita e o silêncio, in: *O Grau Zero da Escrita*, 2004, p. 65), criando uma *escrita branca* ou, ainda, uma *escrita no grau zero* – para o autor, premissa para a emancipação da literatura moderna. No entanto, Barthes não entende escritor e escrevente como antagonísticos, mas como uma justaposição de papéis que se alternam naquilo que caracteriza como escrita contemporânea. No sentido que o filósofo dá aos papéis de escritor e escrevente (2007, p. 30) – reflexão pertinente a essa discussão –, compreendemos o duplo

reivindicando o ofício de *escrevente* justamente porque *precisar* não está em razão de uma imposição, mas sim de um desejo? Assim, não estaria reivindicando a realização de uma *atividade* e não apenas de uma *função*? As falas dos alunos – transcritas na epígrafe anterior – parecem sinalizar uma resposta. Na atribuição de significados pelo professor aos registros da história dos alunos quanto à sua relação com o conhecimento e com a escrita – movimento que aqui se instaura –, perguntamo-nos então: o que essas falas relevam a respeito dessa história e como esta repercute na universidade?

Dentre as falas, uma chama especial atenção pela sensibilidade que provoca: “*Minha escrita é frágil e dolorosa. Às vezes, unir pensamento e escrita dá raiva, desespero e desprazer*”. Contextualizando-a no âmbito acadêmico, percebemos que, sob cada palavra, há o testemunho de uma memória e de uma história de fragilidade, resistência e afastamento do sujeito em relação ao suporte textual em que procura se materializar. Essa relação de conflito nos leva a refletir sobre as causas possíveis dos efeitos produzidos em sala de aula, os quais remontam às suas escritas anteriores, ou seja, à sua experiência com a escrita constituída ao longo de sua trajetória escolar. O que torna uma escrita tão frágil e dolorosa a ponto de dar raiva, desespero e desprazer, senão aquela esvaziada em si mesma quando não suscitada por um leitor “concreto”, destituída de referências “reais” e depurada de sentidos no mundo?

Essa fala, mais do que isso, coloca em voga a instituição da linguagem escrita, pois, como entendemos, a história de desubstancialização da escrita e a visão dogmática que ainda se tem dela repercutem na prática em sala de aula – a qual é, conseqüentemente, o resultado daquilo que entendemos ou, em contrapartida, daquilo que deixamos de entender por linguagem –, e, por conseguinte, repercutem no modo de o aluno entender a relação consigo e com o mundo via escrita. Além disso, essa fala evidencia uma *falta* sentida no modo de se vincular à produção do discurso escrito, testemunhando, ao mesmo tempo, uma ausência e uma busca: “Escrevemos, antes de tudo, para testemunhar as nossas faltas, quer procurando supri-las, quer buscando carinho para aliviar a dor. Escrevemos para dizer o que não sabemos, o que não amamos, o que não sabemos – mas queremos” (BERNARDO, 2010, p. 25).

Ainda que na escola se busque atribuir à produção do discurso escrito um caráter, grosso modo, mais “pessoal” em virtude dos temas e dos gêneros textuais propostos serem “próximos” à

---

papel do aluno como aquele que “realiza uma função”, escrevendo dentro de determinados limites da instituição escolar, e como aquele que realiza “uma atividade”, escrevendo em um *grau zero* à procura da libertação das amarras dos mitos formais da escrita em que se inscreva também sujeito.

realidade cotidiana do aluno (como através de temas relativos à atualidade e de diferentes gêneros textuais como bilhete, carta, anúncio, notícia, conto, resumo, seminário, blog etc.), lembramos que essa produção, por vezes, ocupa um espaço de pretexto para avaliação e correção gramatical, descaracterizando-os quanto ao seu fim principal: *a quem escrevo?* – essa pergunta aparentemente desnecessária que define a vida do texto.

Já na universidade essa produção assume o caráter de cientificidade, que, como tal, caracteriza uma “impessoalidade” que representa uma destituição: a destituição do espaço de escrita como um lugar possível de constituição de subjetividade. Isso equivale a dizer que o *status* científico da escrita acadêmica representa, à luz dos valores culturais da escola, uma dessubstancialização e desmaterialização do texto, como se nele não fosse possível dizer-se nem mostrar-se, uma vez que ele carrega o discurso de “espelhamento”, ou ainda, de repetição de saberes que implica a depuração das referências individuais. Não à toa os alunos estranham a resposta afirmativa à questão que comumente fazem ao professor: “*É possível escrever meu texto [universitário] em primeira pessoa?*”.

Evidentemente, no contexto universitário, espera-se que o aluno produza uma escrita acadêmica, ou seja, que produza conhecimentos novos por meio da pesquisa, o que se entende pela reformulação de conhecimentos anteriormente constituídos. Contudo, constatamos muitas vezes um “texto despedaçado”<sup>54</sup>, em que apenas se repetem discursos anteriores sob os quais se escondem os traços de autoria. Em consonância com tal pensamento, Grigoletto (2011) problematiza a necessidade de preservação da subjetividade do autor em textos acadêmicos, ainda que se mantenha o respeito à normatização que caracteriza tais gêneros. Em *Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza*, a autora propõe a leitura como um exercício que precede a escrita, significando-a, sendo que aquela deve ser exaustivamente desenvolvida quando da entrada do aluno na universidade, a fim de ele ser capaz de questionar o que lê – reimprimindo novos valores aos discursos do texto – e construir sobre esse questionamento a autoria e, assim, a inscrição de sua subjetividade em produções escritas posteriores<sup>55</sup>.

Esse tipo de leitura, por sua vez, constitui uma *escrita mobilizadora* à medida que parte da construção individual do saber através da investigação científica – mas sendo esse individual

---

<sup>54</sup> Para mais, ver artigo “Lições da repetição: o texto despedaçado”, em *O inferno da escrita* (2011).

<sup>55</sup> Temos consciência de que muitas vezes, na prática, em sala de aula, essa tarefa se torna difícil e, por vezes, utópica, visto as dificuldades de o professor aplicar metodologias que “teoricamente” são ideais. No entanto, desde que o professor reconheça a sua necessidade, já é um movimento favorável em direção à reformulação do processo de ensino-aprendizagem.

*coletivo*, posto que o professor implica-se na intermediação desse processo e dessa constituição conjuntas. Na mesma linha, Oliveira e Cipullo (2011) instigam a pensar em que medida a sala de aula é um ambiente propício para ensinar a escrever, problematizando a relação de aluno e professor com a produção do saber:

Uma produção escrita singular que desloque sentidos só pode vir a ocorrer quando a relação professor/aluno/conhecimento é atravessada pela tomada de consciência da *falta* [...] somente é possível que o professor responsabilize-se pela condução de seus alunos a partir do momento em que ele já o fizera com o seu próprio saber, isto é, somente a partir do momento em que o professor tiver consciência de sua própria *falta* é que ele poderá criar condições para que seus alunos percebam que também a possuem [...] <sup>56</sup> (OLIVEIRA; CIPULLO, 2011, p. 142, grifos dos autores).

A reflexão dos autores em *Lições da falta: a cultura escolar e a escrita*, relacionada às demais, parece-nos reivindicar o lugar da leitura em sala de aula universitária como premissa na restituição de significação da escrita. Ainda que a leitura tematizada pelos autores seja relacionada à leitura silenciosa anterior à produção escrita, ela problematiza uma questão transversal ao ato de ler: a leitura também faz parte de um processo individual-coletivo instituído e mediado pelo outro, ou melhor, a leitura também se faz em presença e em necessidade do outro. Nesse sentido, a leitura – silenciosa ou vocalizada –, quando mediada pelo professor, assume um papel de substancialização do ato de ler, que, por sua vez, é interdependente do ato de escrever, posto que o antecede e o significa.

No curso dessa reflexão, as falas “*A partir de agora, vou me comportar de outra maneira. Preciso ler meu texto, torná-lo público. Precisamos desse olhar de fora, porque o outro autoriza a dizer*” e “*O outro também é autor do meu texto, ao ouvir e comentar minha escrita*” sinalizam essa restituição e a necessidade de resgate da interdependência dos atos de escrita, leitura, vocalização e escuta. Além disso, sinalizam uma interdependência que ultrapassa o processo de leitura e escrita como atos isolados – antecedente e subsequente –, reunindo-os em uma atividade de interface e imbricação. Isso porque as falas se referem a uma metodologia diferenciada quanto ao tratamento do texto escrito, a qual prevê que ele se torne também vocalizado, lido em voz alta pelo próprio autor <sup>57</sup>. Essa leitura pública, por sua vez, pressupõe outro processo, o de escuta e

<sup>56</sup> No artigo publicado em *O inferno da escrita* (2011), os autores tecem uma reflexão instigante a respeito da necessidade de o aluno reconhecer o professor como um *ser-faltante*, e deste reconhecer-se como tal, a fim de produzir um conhecimento novo. Ainda que a reflexão fundamente-se na teoria psicanalítica lacaniana, dialoga com nosso ponto de vista acerca de uma *falta* reconhecível pelo professor com relação ao seu saber como possibilidade de produção do conhecimento em sala de aula junto ao aluno.

<sup>57</sup> Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1997), relata que a leitura pública, em voz alta, para si e para demais ouvintes é comum desde os primórdios da palavra escrita, sendo essa atividade uma condição primitiva do homem. Somente mais tarde a leitura pública foi substituída pela leitura silenciosa, devido a interesses religiosos – comprovando-se, mais uma vez, a instituição de uma *cultura de silenciamento* relacionada também à leitura.



interpretação daquele que lê (autor) e daquele que ouve (professor e colegas), compreendendo uma dupla operação simbólica. Vemos, aqui, portanto, uma nova identificação do aluno com o suporte “texto”, o qual, por muito tempo, foi subjugado apenas à condição de forma.

Contrários a essa condição e condizentes com uma metodologia que privilegie a interface escrita-leitura-oralidade-(re)escrita, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), organizados com o propósito de instruir o trabalho docente no país, propõem a ampliação das possibilidades de uso da linguagem, partindo do texto como unidade básica de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais da comunicação: falar, ouvir, escrever e ler. No sentido de restituir o contexto de ensino em sua relação com o uso da linguagem a partir da realidade dos discentes, os PCNs, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa<sup>58</sup>, ressaltam o caráter da atividade prática com o texto: “uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (PCNs, p. 27).

Além disso, os PCNs alertam que o ensino da língua não deve corresponder a imposições de organização clássica de conteúdos, tampouco reproduzir a metodologia formal de definição, classificação e exercitação desses via texto; deve, antes, aproximar-se das necessidades apresentadas pelos alunos em suas reais atividades textuais, as quais subentendem a leitura, a escrita, a “fala” e a escuta. Por meio do “uso público da linguagem”, é possível que o aluno desenvolva sua competência discursiva<sup>59</sup>, isto é, seja capaz de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCNs, p. 23).

Especificamente quanto à produção de textos orais, os PCNs reiteram que esse processo não deve se restringir à interação dialogal com o professor ou a uma abordagem instrumental da modalidade oral, visto que a diversidade das situações de produção de discurso vivenciadas pelo

---

<sup>58</sup> A respeito de trabalhos relacionados aos PCNs e ao ensino de língua portuguesa, ver Simões (1997; 1999; 2012), Soares (1997), Rojo (2000) e Kuhn e Flores (2008).

<sup>59</sup> Para os PCNs, a competência discursiva significa “um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (p. 23, grifos dos autores). Por sua vez, a “competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta”; e a “competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (PCNs, p. 23).

aluno no exercício de sua cidadania exige adequação às características linguísticas e estilísticas próprias aos diferentes gêneros orais. Como espaço público, a sala de aula deve, portanto, fazer com que o aluno opere com e sobre a própria língua em contextos públicos de uso, a fim de capacitá-lo para sua atividade discursiva no mundo. Vemos com isso que o trabalho com leitura é integrado à produção escrita, ressignificando conjuntamente as duas práticas textuais – oral e escrita. Há, nesse resgate instituído pelos PCNs, um “grito pelo barulho”, segundo Ferrarezi Jr. (2014, p. 28), na medida em que os conceitos de *linguagem*, *língua*, *texto* e *discurso* – subjacentes aos documentos – nobilitam o ensino de língua materna e devolvem ao aluno sua condição de partícipe ativo na produção dos sentidos do texto em práticas discursivas factuais.

No mesmo sentido, corroboram os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) ao considerarem como “espinha dorsal” da área de língua portuguesa a “língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade” do sujeito (PCNEM, p. 40). Segundo os PCNEM, “o texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos” (PCNEM, p. 43).

Sob a consideração dessas diretrizes, constatamos que o texto concebido como atividade discursiva oral e escrita – e, como tal, mediada pelo professor – é elemento central das propostas de ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio e que, por essa mesma razão, direcionará a visão do texto tomada pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar, que o acompanhará ao entrar na universidade, facilitando ou não a construção e a produção do conhecimento.

Com a preocupação de uma nova forma de conceber o tratamento do texto em sala de aula no contexto universitário, Guedes (2009) propõe um novo modo de abordagem da produção de textos, o qual visa a restituir o movimento de interlocução próprio ao fazer textual. Para o autor, “o exercício do texto está vinculado a atitudes diante da vida e do outro, atitudes que foram constituídas também pelo exercício da linguagem” (p. 37); portanto, a aprendizagem e a discussão sobre a prática da escrita só podem acontecer nas instâncias concretas dessa prática, as quais representam tais atitudes e expressam o modo de o autor constituir sua relação com a linguagem.

Nesse sentido, Guedes substitui o termo *redação* pelo termo *produção de texto*<sup>60</sup>, reimprimindo a ele o valor de discursividade. Isso significa, para o autor, que a prática de produção de textos passa da “produção de redações” para a “produção de discursos”, sendo esta assumida como uma *forma de ação* pela linguagem que coloca em cena o “funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que se dá sempre numa instância concreta entre um locutor e um alocutário” (GUEDES, 2009, p. 58).

A partir de sua experiência docente e daquilo que percebia como falta na convergência entre teoria e prática, o autor propõe uma metodologia inaugural<sup>61</sup> acerca do trabalho com o texto em sala de aula universitária: o texto escrito pelo aluno passa a ser produzido a fim de ser *lido em voz alta*, ou seja, publicizado por ele próprio, o autor. Após a leitura, o texto é objeto de interlocução: os leitores-ouvintes – professor e colegas – assumem sua presença de sujeito para interpretar, comentar, questionar, complementar, criticar, enfim, vivenciar e (co)referir os sentidos construídos no e pelo discurso. Tal prática, mais do que uma proposta de ordem metodológica, “visa a resgatar a discursividade, pois a voz do outro – professor e colegas – devolvida ao texto implica querer ‘escutá-lo’, ‘lê-lo’, numa relação solidária, tal como é toda ação praticada com a linguagem” (JUCHEM, 2012, p. 25)<sup>62</sup>.

Para Guedes (2009, p. 14), o objetivo de tal proposta está em levar o aluno a “escrever como a literatura brasileira”, no sentido de responder a duas questões fundamentais: “*Quem somos nós? E em que língua vamos nos dizer quem somos nós?*” Para o autor, faltava ao aluno outros leitores do seu texto além do professor. Mais do que isso, faltava à escrita uma dinâmica que contemplasse a validade de sua produção, evitando-se com isso uma “falsificação” na qual se estabelece um diálogo privado entre autor-aluno e leitor-professor, este que, *a priori*, em seu papel pedagógico, avalia o texto segundo critérios formais alheios à interlocução. A validação da

---

<sup>60</sup> Tal como propõe Geraldi em *Portos de Passagem* (1996, p. 136): a distinção entre *redação* e *produção de textos* se dá pela função que exercem: na primeira, produzem-se textos *para* a escola; na segunda, produzem-se textos *na* escola.

<sup>61</sup> Tal proposta teórico-metodológica de resgate da discursividade na prática de textos na universidade advém de sua experiência docente no ensino médio, a qual resultou na produção do *Manual de Redação* (1978; 2002) e, mais tarde, na elaboração de sua tese de doutorado *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira* (1994). A publicação de seu trabalho repercutiu em pressupostos para a metodologia de ensino das disciplinas de leitura e produção textual dos cursos de Letras e de Comunicação Social da UFRGS e do Programa de Apoio à Graduação (PAG) em Língua Portuguesa. Do terceiro capítulo de sua tese, e da revisão do *Manual*, decorre a obra *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009).

<sup>62</sup> Essa reflexão faz parte do primeiro capítulo de nossa já referida dissertação - intitulada *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen -*, no qual discutimos como a escrita e a *re-escrita* de textos são comumente entendidas na teoria/prática da escola, a fim de compreender a sua implicação no espaço de constituição da subjetividade do aluno no emprego da língua em contexto de ensino. Tal reflexão foi publicada em forma de capítulo no livro *Ensino de língua e Enunciação* (2014).

constituição de sentidos pelo texto só se dá, portanto, pela introdução do leitor em seu processo de produção.

No entanto, embora o trabalho de Guedes (2009) privilegie a leitura como forma de publicização do texto escrito e de produção de comentários sobre essa leitura quanto aos critérios de escrita, tal tipo de leitura não recebe estatuto teórico, ou seja, a leitura em voz alta e os comentários advindos dessa leitura não têm delimitações teóricas em relação ao tratamento metodológico dado a tais atos e à interdependência entre eles com relação à reescrita. Conforme interpretação que realizamos da leitura do manual de redação de Guedes (2009), a reescrita é posterior ao “bilhete orientador”<sup>63</sup> do professor, às observações específicas segundo os critérios de análise e avaliação de textos. Entendemos que, nesse método, dá-se ênfase à publicização do texto escrito por meio da leitura e dos comentários, ao entendimento do texto como bem público. Nesse caso, a reescrita não se efetiva como consequência imediata desse processo, visto que é posterior às observações avaliativas, sendo sua produção preferencialmente centrada nesse aspecto – a avaliação – e nesse alocutário referencial – o professor.

Embora o trabalho de Guedes (2009) seja fundador de um novo modo de olhar para a produção de textos a partir da interlocução, reconhecemos que nossa “ultrapassagem” se dá por duas vias: primeiro, por considerarmos que a reescrita integra o processo de leitura, visto que ela passa a acontecer já no instante mesmo em que o autor lê seu texto e, posteriormente, quando o autor ouve os comentários dos ouvintes a respeito do seu texto, para incorporá-los ao texto (re)escrito (cf. 1.2.2); e segundo, por considerarmos que a publicização da leitura requer um estatuto teórico quando se atenta para o fato de que a escrita é vocalizada, tornando-se critério da (re)escrita a escuta (cf. 1.3).

Nesta pesquisa, concebemos que o cerne dessa leitura não é apenas o princípio de interlocução, mas, sobretudo, a constituição do homem como sujeito na linguagem dentro do quadro de interlocução. Ou seja, nosso olhar centra-se no aluno como sujeito que se funda na experiência de se escutar lendo em voz alta seu próprio texto e constituindo, já nesse ato, o processo de (re)escrita<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Embora Guedes (2009) não utilize esse termo, as instruções do professor para a (re)escrita se assemelham ao que discutem Mangabeira, Costa e Simões (2011). Segundo as autoras, o *bilhete orientador* da reescrita em atividades pedagógicas escritas realizadas na aula de línguas pode ser definido como um “gênero escolar discursivo” que inclui a interlocução nos critérios de avaliação que constituem sua função específica.

<sup>64</sup> Cabe destacar que, nesta tese, o termo “reescrita” recebe acepções diferentes: reescrita se trata do texto que substitui a escrita anterior a partir de critérios de avaliação preestabelecidos e veiculados pelo “bilhete orientador”; *re-escrita* se refere à *metaenunciação do escrito*, ou melhor, à nova enunciação escrita gráfica produzida a partir da enunciação

Nessa perspectiva, vimos a possibilidade de explorar no ensino e na pesquisa o modo como se instaura esse processo quando se considera a leitura em voz alta como fundamento teórico do trabalho com texto em sala de aula, conforme exploraremos a seguir.

### 1.2.2 Restituição do grito de singularidade: uma *(re)escrita em voz alta* de “quem somos nós”

Com o objetivo de restituir o tratamento do texto como um bem público, que, como tal, se instaura na dimensão interlocutiva da linguagem, o Programa de Apoio à Graduação – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (PAG-LP) se destaca também para nós, professores-pesquisadores, como nosso lugar de *apoio*. Como cerne de seu trabalho pedagógico, o PAG-LP consiste em oferecer a alunos de diferentes cursos de graduação a qualificação do desempenho no uso da língua portuguesa por meio de um trabalho com o texto que vincule teoria e prática, associadas às necessidades discentes<sup>65</sup>. Para tanto, o projeto visa ao aprimoramento dos três níveis de competência em linguagem (interativa, gramatical e textual) por meio da qualificação das habilidades de falar, escutar, escrever e ler, que, enquanto atividades enunciativas constitutivas do homem *falante* na sociedade, são inter-relacionadas no processo de produção de textos na universidade.

Levando em conta tais atividades, o projeto apresenta uma proposta metodológica que se funda no trabalho de Guedes (2009), mas o extrapola<sup>66</sup>. Isso porque no trabalho *de* Guedes e *com*

---

escrita anterior, conforme Juchem (2012); e a *(re)escrita*, que demarca o termo de nosso objeto de estudos, contempla o movimento metalinguístico anterior à *re*-escrita gráfica, ou seja, é o que a antecede via realização vocal do escrito. Enquanto o hífen de *re*-escrita assinala o entremeio das escritas gráficas e dá destaque à última, a *(re)escrita* situa-se no início desse processo: é o embrião que gesta o nascimento de um hífen, pois ela se realiza antes mesmo de se tornar letra. Ela é a *(re)escrita* em nascimento, em ato, enquanto produzida via *vocalização do escrito*.

<sup>65</sup> O PAG-LP está vinculado ao Projeto PAG2 da UFRGS, que tem como objetivo desenvolver atividades de apoio à graduação nas áreas de Química, Física, Cálculo, Português e Inglês. Alguns cursos de graduação apresentam disciplinas que contemplam o ensino de língua portuguesa, e, nesse caso, o PAG-LP é uma opção de “reforço” para os alunos de tais cursos. Para os demais, o PAG-LP revela-se uma opção privilegiada, que justifica o termo *apoio*. Em vigor de 2010 a 2016, o PAG-LP tem como principal objetivo “fortalecer o ensino da graduação, visando minimizar a retenção e a evasão estudantis, colaborando para a elevação do índice de sucesso acadêmico [...] e encontra-se estruturado em dois eixos: Eixo de Formação Discente e Eixo de Formação Docente”. É importante destacar, com base nesses eixos, que o aprimoramento da formação acadêmica está relacionado tanto ao aluno quanto ao professor, o qual, por meio da experiência de docência no ensino superior, instrumentaliza-se para se tornar um profissional crítico na convergência entre teoria e prática. Desse projeto, fiz parte como professora bolsista de mestrado, pela CAPES-REUNI, de 2010 a 2011, e de doutorado, pela CAPES-Demanda Social, de 2013 a 2016.

<sup>66</sup> Tal proposta resgata a metodologia adotada nas aulas de Leitura e Produção de Textos da UFRGS, a qual se instaurou a partir da tese de Guedes (1994; 2009), mas a extrapola à medida que foram incorporadas a este trabalho questões linguísticas produzidas no Brasil no âmbito de distintas teorias, com a prioridade para as que enfatizam a dimensão interlocutiva da linguagem. Não há “fidelidade teórica”, ou seja, as teorias são exploradas e transpostas

Guedes a leitura tem como finalidade sua publicização, o que é evidentemente meritório, considerando o contexto de ensino sobre o qual discorreremos até aqui. No entanto, a publicização, cuja finalidade são os comentários sobre o texto, não tem como consequência imediata, ou *meio*, levar o aluno a reescrever o seu texto antes de entregá-lo ao professor. É nesse ponto que o PAG-LP reformula a metodologia fundada pelo autor para realocar a *re*-escrita enquanto parte desse processo de publicização, ou seja, enquanto *efeito* de uma escuta. Ou, como diria Carlos Drummond de Andrade, uma *re*-escrita construída sob o amparo de uma “amizade crítica”<sup>67</sup>.

Na proposta do PAG-LP, as propostas de escrita partem sempre de temas vinculados ao contexto de produção do texto, ou seja, à universidade, o que, a nosso ver, significa o espaço de *passagem*<sup>68</sup> vivenciado pelo aluno que ingressa nesse novo contexto de ensino. A partir daí, a escrita é produzida pelo aluno em momento extraclasse para, na aula posterior, ser lida em voz alta para o professor e os colegas, os quais se propõem como interlocutores efetivos do texto, escutando-o/“lendo-o” para atribuírem a ele comentários sobre suas impressões do texto escrito lido. Desse modo, a leitura em voz alta da produção escrita, além de publicizar o texto e de possibilitar seu diálogo com interlocutores-leitores (professor e colegas) copresentes e cooperativos, é um ponto de referência para o reencaminhamento do discurso. Com base nesses comentários, o aluno tem a oportunidade de produzir uma nova escrita do texto, ou seja, pode voltar à escrita anterior para (re)produzi-la na (re)escrita, instaurando-se aí um movimento metodológico de *uso-reflexão-uso*.

A nosso ver, tal movimento centra o papel do aluno como produtor, leitor e intérprete do seu texto, privilegiando a interlocução como fundadora da (re)escrita, diferentemente do que acontece com outros modos de interlocução nos quais se dá destaque ao papel do professor como mediador, por exemplo. Entendemos que a consideração da (re)escrita em virtude da leitura em voz alta – que aquela seja *meio* e *efeito* desta – coloca em cena a capacidade metalinguística de o aluno refazer a relação língua-discurso. A leitura é, assim, um modo pelo qual se chega a uma **(re)escrita em voz alta** de “quem somos nós”, que reverbera na (re)escrita do texto pelo aluno intérprete a partir da escuta. Isso porque se trata justamente do efeito que esta provoca naquele que

---

didaticamente, a partir dos construtos textuais, intertextuais, contextuais, enunciativos e discursivos que contribuem para o estudo do texto como um todo de sentido.

<sup>67</sup> Referência à crônica *Como comecei a escrever*, na qual o poeta narra sua experiência pessoal de aprendizado da leitura, da escrita e da literatura como um exercício de diálogo, autonomia, consciência crítica e autoria mediado e reconhecido pelo outro (a mãe, em casa; a professora, na escola; e os amigos e colegas escritores, na mesa de bar). Essa crônica foi utilizada algumas vezes como texto introdutório à discussão das experiências de leitura e escrita de cada aluno e à reflexão sobre os motivos e os estímulos que os encaminharam a essas experiências.

<sup>68</sup> Conforme Knack (2016).

lê para a produção de um novo discurso (discussão que será desenvolvida teoricamente no Capítulo 2).

Nesse âmbito de trabalho do PAG-LP, considerando-o em todas suas modalidades, vemos que ele imbuí-se de um “caráter de inovação, pois, se o aluno não aprendeu até o ensino médio, há uma necessidade de mudança de metodologia que não repita ‘o que não deu certo’”, como salienta Sérgio Franco<sup>69</sup>. Para ele, isso se relaciona ao fato de o professor, muitas vezes, planejar sua aula com base em um aluno “ideal”, sendo que há, no PAG, um aluno “real”, que tem a ver com seu modo de entrada na universidade<sup>70</sup>. Dessa maneira, o professor precisa reformular seu fazer tendo em vista um “ensino artesanal”, de modo que o aluno possa se adaptar e se instaurar na cultura acadêmica, tendo em vista que “há, por parte dos alunos, uma percepção de que, no espaço em que se encontram – o acadêmico –, os modos de se relacionar com a língua e com o outro são diferentes dos instaurados nos espaços de interlocução em que já estavam inseridos” (KNACK, 2016, p. 15)<sup>71</sup>.

A inovação nos modos de ensinar e aprender, para Sérgio Franco, é uma marca desse programa de ensino pela preocupação de o professor resgatar o conhecimento construído ao longo da história de ensino-aprendizagem discente no sentido de significá-la em contexto universitário, de tal modo que o aluno possa se instrumentalizar para suas práticas de uso da língua na sociedade. A questão que move o professor – “De que forma posso ajudar meu aluno a aprender?” – redimensiona seu papel mediante o ingresso do aluno no contexto acadêmico, posto que o conduzirá ao universo profissional, como atesta Ingrid Finger<sup>72</sup>. Para ela, isso é possível, na medida em que a aprendizagem não estiver vinculada apenas a “conteúdos transmissíveis”, mas fundar-se primordialmente sobre a concepção de interlocução e de intermediação do conhecimento pelo professor, recriando o espaço de ensino-aprendizagem na universidade.

O PAG-LP, nesse sentido, diferencia-se das demais modalidades por ter como objeto de ensino o texto em sua realização vocal e escrita – e que é, para o discente, sua via de acesso à

---

<sup>69</sup> Fala do Pró-Reitor da UFRGS no *I Seminário do Programa de Apoio à Graduação: A institucionalização em Pauta* em 28 de agosto de 2014.

<sup>70</sup> Em referência a um dos critérios de participação do aluno no PAG-LP, como o ingresso pelo Programa de Ações Afirmativas (cf. Edital do Concurso Vestibular da UFRGS) ou o baixo desempenho na prova de Língua Portuguesa e Redação no Concurso Vestibular.

<sup>71</sup> Knack (2016) observa que “algo muda” na *passagem* do aluno do Ensino Médio ao Ensino Superior, o que se justifica pela caracterização do vestibular como um “rito” que assinala um rompimento da ocupação de uma posição social em relação a estatutos anteriores. Tal rompimento autoriza a *passagem* de uma instância de ensino a outra e, portanto, à ocupação de uma nova posição na sociedade, que se traduz em uma renovada posição de locutor no discurso.

<sup>72</sup> Fala da Diretora do DCPGRAD no *I Seminário do Programa de Apoio à Graduação: A institucionalização em Pauta*, em 28 de agosto de 2014.

sociedade, sua forma de se dizer no mundo. Por isso, provavelmente, a (inter)subjetividade que se instaura nesse espaço é singular, diferenciando-se ainda da que se instaura na escola: o aluno *quer*<sup>73</sup> estar ali para aprender a ler e escrever textos. Isso nos permite dizer que o objeto *texto* assume outra função que não mais a burocrática escolar de registro e avaliação; o texto humaniza-se e (trans)forma-se em vida.

O dizer de um aluno que afirma “*Saio daqui mais seguro para escrever*” parece ser prova disso. Por um lado, há na fala desse aluno um pressuposto de que antes não havia o espaço suficiente para manifestar-se pela escrita de modo a sentir-se *seguro*; e, por outro lado, há um efeito do processo de intermediação, o qual ressignifica o espaço de constituição da escrita, por sua vez mediada pela leitura pública, que reimprime novos valores ao discurso. Não se trata apenas de uma leitura que oraliza o texto escrito, mas de uma prática discursiva que o torna significativo para o aluno produtor e leitor de textos. Afinal, “só a qualidade da leitura poderá alterar a qualidade da relação que o aluno produtor de texto vai estabelecer com o professor leitor de seu texto” (GUEDES, 2009, p. 37), com os demais leitores e, principalmente, consigo mesmo. Assim, a relação de “liberdade” e de segurança do aluno com a escrita passa antes pelo professor.

Desse modo, é legítimo dizer que a *segurança* está no laço que se cria entre autor e leitor-ouvinte no movimento dialógico de produção de escrita, de leitura e de escuta, uma vez que nesse processo, que possibilita ao *outro tornar-se também autor* do texto lido, reside o caráter essencial de todo ato público: tornar acessível o que é até então privado, de modo a reconhecer na socialização uma necessidade. Logo, socializar o texto em sala de aula é autorizá-lo a dizer, é reconhecê-lo em sua particularidade, dando-lhe credibilidade pela visibilidade. Além disso, o “*daqui*” atesta um lugar onde isso se torna possível para o aluno: a universidade como espaço de um “poder (se)dizer e mostrar” através da escrita que atesta uma presença e, portanto, uma singularidade de produtor de textos, a qual, por sua vez, relaciona-se com sua *segurança* enquanto sujeito falante.

A partir dessas falas, compreendidas como registros dos alunos como produtores de histórias escritas na sala de aula, especificamente na universidade, nota-se uma releitura da ideia de registro que historicamente evoluiu: a escrita passa de registros dos conhecimentos

---

<sup>73</sup> *Quer* remete à condição de inscrição do aluno no PAG-LP (realizado aos sábados pela manhã): como se tratam de oficinas gratuitas de apoio à formação acadêmica e sem as exigências avaliativas de aprovação ou reprovação, o aluno que se inscreve no programa tem consciência que sua avaliação será qualitativa e seu aproveitamento não equivalerá à disciplina eletiva ou afim. O interesse nas oficinas se deve, portanto, ao desejo de aperfeiçoamento discente na capacidade de leitura e produção de textos para sua formação acadêmica e profissional.



*transmitidos* para registros dos conhecimentos (*com*)*partilhados* como efeitos da experiência inscrita no ato de vocalização do escrito do qual decorrem os comentários do professor e dos colegas, que são registrados pelo aluno. Há, portanto, um deslocamento de sentido do ato de escrita e de leitura, implicando-se mutuamente os dois processos na significação dos discursos produzidos. Tal deslocamento permite que o aluno reelabore sua concepção sobre o estatuto do ato escrito, uma vez que a apropriação do conhecimento pelos alunos sobre os textos escritos produzidos orienta suas concepções sobre as funções da escrita. Dito de outro modo, a apropriação do conhecimento da função social da escrita a ressignifica em relação ao nível interno de sua produção, ou seja, o ato de escrever é significado como uma atividade interna ao próprio ato, posto que, quando se escreve, *escreve-se para dizer algo* – como prediz a fala do aluno.

O mesmo ocorre com a leitura. Até então comumente entendida como individual e silenciosa no contexto escolar, a leitura pública em contexto acadêmico atesta a experiência do autor em presença e promove leitores-ouvintes, professor e colegas, a testemunhos e a coautores do texto que também se fazem em presença pela voz, ou seja, pelos comentários atribuídos à leitura em voz alta do texto escrito<sup>74</sup>. Em outras palavras, os atos de escrita e de leitura passam, assim, de *finalidade* para *meio*, pois significam enquanto produzidos. Com isso, ressignifica-se o valor simbólico da escrita, visto que este está atrelado ao outro, que o reconhece por meio da leitura e da escuta. O fato de a escrita ser lida em voz alta reforça seu caráter público e a caracteriza como a inscrição do locutor-aluno em um novo lugar de sujeito que transforma a sua relação com o funcionamento da língua atualizada em escrita.

A partir da problematização feita até então acerca do estatuto da escrita no âmbito do ensino, relacionado a novas práticas pedagógicas<sup>75</sup>, percebemos que hoje – felizmente – a ideia de *forma* e *transmissão* de conhecimento perde seu valor para assumir a atividade escrita enquanto troca e construção conjuntas de conhecimento. Desse modo, o registro por escrito do aluno a respeito dos conhecimentos transmitidos pelo professor, que historicamente consiste em um dever atribuído pelo outro, passa a ocupar, sobretudo, o papel de uma necessidade individual de historicizar o conhecimento compartilhado e construído coletivamente. Mais do que isso, consiste

---

<sup>74</sup> Que teorizaremos adiante como *discursos falados sobre a vocalização do escrito*.

<sup>75</sup> O PAG-Língua Portuguesa, na verdade, representa neste trabalho todos os programas educacionais que associam o processo de ensino-aprendizagem a propostas teórico-metodológicas que levem em conta a interlocução, ao aperfeiçoamento dos conhecimentos discente e docente no ensino-aprendizagem de língua(s) e à convergência entre teoria e prática, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Português para Estrangeiros (PPE). A ênfase dada ao PAG-LP se justifica, primeiramente, pela metodologia que o particulariza com relação ao trabalho com leitura e produção textual em língua portuguesa voltado ao ensino superior, e também por ser a fonte dos fatos de análise coletados e mobilizados nesta pesquisa.

em uma forma de marcar pelo traço escrito o efeito da experiência com o outro e com o mundo, afinal “*Um texto existe porque algo precisa ser dito*”. E, se a seleção de elementos da língua nos diz do sujeito, *precisa* subentende uma ação necessária, pois “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a *necessidade* de referir pelo discurso, e, para o outro, a *possibilidade* de co-referir identicamente”, como ensina Benveniste (PLG II, p. 84, grifos nossos).

No entanto, ainda que queiramos nos afastar de uma concepção taxativa de ensino-aprendizagem relacionada à escola, ao passo que há, apesar das dificuldades, um movimento de preocupação com o trabalho de leitura, oralidade e escrita através da implementação de novos programas político-pedagógicos, constatamos, pela experiência docente e pela fala dos alunos, que ainda há, em certos cenários de ensino, um tratamento do texto desvinculado dessas práticas discursivas, tomando-as como processos de significação privados e independentes.

Além disso, constatamos que o professor “não sabe” vincular essas práticas porque, muitas vezes, não teve a oportunidade de aprender a fazer diferente – isso pelo reflexo de sua história (e memória) de produtor de textos falados e escritos e de sua formação escolar e acadêmica, ou ainda pela falta de um suporte teórico-metodológico que lhe permita vislumbrar na prática docente a possibilidade de uma transposição didática. Aprende-se linguística na formação acadêmica, mas sabe-se o que fazer com ela no ensino de língua(s)?<sup>76</sup> “Aprender a reaprender para ensinar é um dos desafios”, frisa Barros (2016, p. 67) a propósito da convergência entre teoria linguística e prática de ensino-aprendizagem.

Diante disso, pensamos que o terceiro aspecto referente à representação do valor cultural da escrita implicado nos papéis de aluno e professor em sala de aula, que diz respeito à inversão de o professor registrar por meio da escrita os conhecimentos transmitidos pelo aluno – no caso, os registros de suas experiências com a escrita –, relaciona-se justamente com essa evolução no modo de conceber o funcionamento e o tratamento da escrita através da restituição do aspecto vocal, que aqui nos interessa como a realização vocal da escrita, isto, é, a *vocalização do escrito*.

Ao colocar-se como ouvinte (não só como aquele que ouve, mas que também atribui sentidos ao que ouve), o professor propõe-se como um pesquisador investido de uma atitude metalinguística que lhe permite ressignificar a relação com seu saber e sua prática, uma vez que a escuta já é um momento de análise, e o registro em diário de pesquisa, uma metodologia. Este se

---

<sup>76</sup> Conforme reflexão de Bortoni-Ricardo (2005).

torna uma ferramenta de pesquisa e de (auto)avaliação para o professor, na medida em que leva em conta os conhecimentos dos alunos sobre sua própria produção enquanto *processo* e instrumentos de renovação pedagógica, pois são eles que lhe permitirão desenvolver uma teoria e uma metodologia sobre a ação que está interpretando.

Poderíamos dizer que a escrita do diário de pesquisa é um instrumento de reflexão ao qual o professor-pesquisador se volta, no tempo da leitura, para repensar suas impressões e confrontá-las com os fatos do presente. A exemplo de Malinowski em *Um diário no sentido estrito do termo* (1997), o diário etnográfico consiste em uma “antropologia reflexiva”, pois nele se formalizam o registro e a interpretação dos fatos pelo pesquisador acerca daquilo que se apresenta como um problema a ser investigado. Assim, nesse caso, o problema investigado é o próprio fazer docente.

Além disso, o diário de pesquisa é também um modo de olhar o universo simbólico do outro a partir do seu, já que o professor-pesquisador está inserido na realidade de sala de aula e, dessa forma, é afetado por ela e pela história que ele e os alunos carregam da escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), o método de registro pelo diário é “uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossa cultura”, que traduz os vestígios das ações humanas e os significados que lhe conferem os valores atribuídos pelo sistema cultural, imprimindo nessa prática o testemunho do homem sobre sua própria história e sobre a história do outro.

Esse caráter descritivo e interpretativo da escrita de um diário, que caracteriza a etnografia, por exemplo, possibilita desvelar aquilo que subjaz à rotina docente, identificando processos que, por serem corriqueiros, tornam-se “invisíveis” para aqueles que deles participam, pois estes “acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz mais ampla [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Desse modo, o registro escrito em forma de diário de pesquisa pelo professor assinala o seu reconhecimento da ação do outro, o qual se converterá em uma (nova) prática, sinalizando para o aluno que o professor compromete-se com a relação discente-docente e submete-se também à (auto)avaliação para aperfeiçoá-la.

O diário de pesquisa em sala de aula é, portanto, o *vestígio* de uma narrativa, o documento de uma história humana constituída no instante mesmo da experiência na linguagem, uma vez que marca pela escrita o testemunho de uma presença que comporta a interpretação daquele que foi

afetado pela escuta. Há um “valor documental”<sup>77</sup> na escrita do diário que a caracteriza como a matéria de uma singularidade, visto que ela se dá enquanto observável de uma ação do aluno cujo efeito reflete a sua inscrição simbólica na produção de textos na universidade. Logo, podemos dizer que é esse caráter antropológico-reflexivo da escrita do diário que permite ao professor (re)historicizar-se em sua experiência com relação ao aluno, resultando daí “uma ‘teoria prática’, ou seja, um conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação [...]”, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 48, grifo do autor).

No sentido de uma “antropologia reflexiva” que caracteriza uma etnografia, Flores (2015) nos leva a pensar, a partir da linguística, no papel do aluno como um etnógrafo de sua escrita. Em *O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação*, texto caro à nossa reflexão, o autor ressalta que, numa perspectiva antropológica da enunciação, interessa o que “o homem diz da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua” (FLORES, 2015, p. 91). Essa etnografia é, para Flores, parte da inscrição do homem na ordem simbólica que é a cultura, a qual se manifesta na sua interpretação da língua através dos comentários que a tomam via significante. Para este trabalho, essa consideração é importante, porque a *reflexividade enunciativa*<sup>78</sup> que se dá na *vocalização do escrito* pelo aluno incide não só sobre a língua, mas, sobretudo, sobre o próprio discurso – logo, não se trata do conteúdo enunciado, mas da atitude do locutor em relação à língua já discursivizada.

Tal capacidade metalinguística permite deslocarmos o papel do falante como etnógrafo da própria língua para o papel do aluno como etnógrafo da própria escrita: que ele opere sobre sua própria escrita também como leitor-intérprete através de *contornos vocais*<sup>79</sup> que a tomam via significante por meio da leitura em voz alta. Entendemos que a instância de interpretação que permite ao aluno voltar ao próprio discurso escrito para tomá-lo via significante novamente atesta para ele o movimento *meta* através do qual pode refazer a língua-discurso de algum modo: aí está sua “etnografia”.

---

<sup>77</sup> Termo cunhado por Valdir do Nascimento Flores em sua reflexão sobre a inscrição simbólica do homem na escrita, apresentada em *O sujeito na cultura* – curso livre proposto por Luiza Milano através do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, realizado na Livraria Cultura em 20 de março de 2015.

<sup>78</sup> Sabemos que muitos estudiosos se ocupam das abordagens do fenômeno geral da reflexividade das línguas, para os quais o termo assume diferentes concepções teóricas, conforme exemplifica Flores (2015, p. 90). Nesta tese, assumimos o termo *reflexividade* em consonância com a “dimensão reflexiva da língua” e que, segundo o autor, traduz-se na *relação de interpretância* explorada por Benveniste, especificamente no artigo *Semiologia da Língua*.

<sup>79</sup> Termo cunhado por Flores (2015).

Quando o professor dá ao aluno o lugar de intérprete, que permite que ele retorne à língua já discursivizada para refazê-la e recriá-la por meio da leitura em voz alta, publicizando a escrita, expropria-se dela o seu caráter privado em face de uma *presença*. Com isso, é possível contribuir para a ressignificação do processo de produção escrita do aluno, na medida em que ele constrói *com, na, pela, sobre* a língua um saber que permite instaurar novos valores culturais na produção de sentidos para o outro.

Diante disso, tomamos como nossa a advertência de Guedes, em *Por que, de 1500 para cá, não nos ensinamos nem a ensinar nem a aprender português?*, quanto à reformulação do papel dos professores de língua portuguesa, que devem

lançarem-se na aventura radical de **ensinarem-se a aprender a ensinar** português [...] como mestres que **se ensinam a ler para produzir sentido e a escrever para produzir conhecimento para tornarem-se capazes de ensinar os seus alunos a lerem para produzirem sentido e a escreverem para produzirem conhecimento**. Não se trata de aperfeiçoar velhos métodos, mas de construir uma nova atitude diante da tarefa de ensinar [...] constrói-se através da própria atividade do sujeito que o exerce. Esse saber não é um ‘objeto’ externo a ser transfundido de quem teve o bastante para quem ainda não o tenha. **A aprendizagem de um saber sempre é o desenvolvimento de ‘uma nova maneira de ser’ no mundo**” (GUEDES, 2012, p. 28, grifos em negrito nossos).

Sob essa perspectiva – a de nos ensinarmos como professores a aprender a ensinar e, assim, sermos outros no mundo –, perguntamo-nos como o ensino de língua materna pode renovar um saber sobre a escrita de modo a possibilitar a (re)invenção do discurso do aluno na universidade. Passemos a isso.

### **1.3 O ponto de encontro de histórias escritas por professor e aluno em sala de aula: a linguística como uma “teoria prática” na universidade**

Contrariando à corrente de professores incitados por Guedes que não se ensinam a ensinar, procuramos um porto que ancore nossas reflexões pertinentes a uma “teoria prática”, ou seja, uma teoria com poder heurístico, que vincule teoria e vida e que se relacione menos ao que a teoria diz e mais ao que ela *nos* diz. Com isso, queremos dizer que nosso espírito e nossa afinidade teórica buscam inspiração, sobretudo, no funcionamento do teórico, no modo como a teoria serve para a operacionalização do processo ação-reflexão-ação em sala de aula pelo professor, tal como atesta Bortoni-Ricardo (2008, p. 48). Assim, queremos, como professores e pesquisadores de língua(s),

uma teoria que sirva para *vivermos uma história*, para nos *ensinar a aprender e a ensinar* e para produzir um saber sobre a linguagem e a língua.

Como já salientamos, o professor – quem deve se perguntar sobre seu fazer docente – é produto de um saber sobre a linguagem e a língua que é construído tanto por sua história discente quanto por sua história docente. Isso significa que, de um lado, o professor é um produto da sua história de aluno como produtor de textos falados e escritos em sala de aula, cujo efeito emerge em sua prática; e, de outro lado, é um produto do construto teórico sobre o qual se debruça para sua formação na constituição e na produção do conhecimento científico, a qual será irremediavelmente reproduzida em sala de aula.

Sob essa consideração, o professor passa a – e precisa – ser um pesquisador daquilo que “já sabe”, voltando-se para sua prática como um efeito de sua história escolar e de sua formação acadêmica e, por conseguinte, voltando-se para o saber e o fazer do aluno como efeitos do seu saber e do seu fazer docente. Não se trata de reduzir o tratamento da língua e da linguagem a uma questão de certo ou errado, mas trata-se da necessidade de o pesquisador compreender os papéis da ciência, do linguista e do professor de línguas e linguagem de se preparar para as mudanças sinalizadas por documentos e avaliações oficiais – como PCNs, PCNEM etc. –, ao passo que essa preparação coincide com a revisão da linguística (BARROS, 2016, p. 66)<sup>80</sup>.

À medida que o professor-pesquisador responsabiliza-se pelo *processo* de construção do conhecimento – entendendo processo como troca –, está solícito para visitar o seu saber sobre as questões que envolvem a linguagem e a língua na constituição e na produção de sentidos nos discursos em sala de aula. Afinal, o papel do professor é produzir para o aluno o encantamento possível de manter *viva* a sua história através de suas produções faladas e escritas, ressignificando nesses discursos os valores culturais que se imprimiram no uso da língua ao longo de sua experiência humana na linguagem.

Como, então, construir um saber de modo a ressignificar os valores culturais da prática de leitura e escrita de textos em sala de aula que possibilite a restituição da experiência e a historicização do aluno na linguagem? Pensamos que, por meio de uma concepção de linguagem cujo exercício, de troca e de diálogo, implica necessariamente *um homem falando com outro homem*, é possível desenvolver uma reflexão que subsidie o trabalho do professor-pesquisador

---

<sup>80</sup> Barros (2016) baseia-se na hipótese de que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) quanto o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) são *efeitos* do desenvolvimento dos estudos linguísticos, uma vez que, concernente ao ensino de língua portuguesa, fundamentam-se em teorias dos estudos da linguagem.

como aquele que *procura convocar o aluno a convocar a língua para colocá-la em emprego* na produção de sentidos para o outro por meio de textos, conforme nos inspira Silva (2016b, p. 25), e como aquele que está atento aos vestígios de sua prática enquanto efeitos da inter-relação entre homem-linguagem-língua-sociedade/cultura.

Reconhecer essa inter-relação implica considerar que a linguagem está na natureza do aluno<sup>81</sup>, cuja faculdade simbólica, fundada na significação, permite-lhe, a cada vez que ele toma a palavra, reatualizar a experiência e (re)inventar seu discurso – porque, afinal, a linguagem *significa* e serve para *viver*.

### 1.3.1 Por uma linguística que sirva para *viver*, ensinar e produzir um saber sobre a linguagem e a língua atualizadas em discurso

Com propósito semelhante ao de Émile Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1967), esta reflexão destina-se à atenção daqueles que se ocupam da linguagem e da língua, daqueles que a tomam como objeto de trabalho e de análise; nesse caso, especificamente, em sala de aula. Logo, fala-se aqui ao professor de língua(s) que, sendo um pesquisador do seu próprio saber-fazer, opera sob sua própria língua e é também, por isso, um *linguista*.

Ao assumir tal posição e ao levar em conta a natureza simbólica do homem, posto que “a linguagem ensina a própria definição de homem” (PLG I, p. 285), de imediato se coloca para o linguista o problema que circunda a linguística: a significação. Mas de qual linguística se fala? Considerando a diversidade teórica com a qual convive a linguística, de modo geral, podemos entendê-la a partir de dois grupos: no primeiro, as linguísticas que estudam a potencialidade do estudo do fenômeno linguístico em nível *stricto sensu* e que buscam a formalização de seu objeto; no segundo, as que assumem uma postura epistemológica, enfatizando o estudo do fenômeno em nível *lato sensu* e, por isso, concebem o próprio objeto – a língua – como uma heterogeneidade<sup>82</sup>,

<sup>81</sup> Antecipamos que tomaremos o aluno como locutor referencial, o *eu*, pelo fato de ele ser tomado como ponto de referência dos atos de enunciação de escrita e de vocalização do escrito em sala de aula, sendo o alocutário-*tu* o professor, preferencialmente, e os colegas, dada a condição de enunciação na instituição universitária, a qual assinala *posições sociais* a serem ocupadas no discurso, conforme já assinalamos neste capítulo.

<sup>82</sup> Flores e Teixeira (2005, p. 99-100) defendem a oposição entre as linguísticas a partir dos termos de Authier-Revuz (1998) a propósito de Milner (1987): ao *um* pertenceriam as linguísticas que desconsideram a língua em uso, ou seja, o sujeito que a enuncia, ocupando-se do fenômeno da linguagem em sua repetibilidade (apenas enquanto sistema); ao *não-um*, as que incluem na abordagem do seu objeto a língua articulada ao sujeito e ao “mundo” (irrepetibilidade do discurso), inevitavelmente afetada pela subjetividade e pela incompletude.

tal como ensina Flores (2006, p. 50) em *A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (do que falam os linguistas?)*.

No que tange ao segundo grupo, no qual se incluem as linguísticas que contemplam a língua em situações de uso – como as teorias do texto, do discurso, da enunciação, as pragmáticas –, emerge a linguística que ancora o nosso ponto de vista teórico: a *Linguística da Enunciação*, sob a qual se reúnem as *teorias da enunciação*<sup>83</sup>. Ao incluir em sua reflexão o sujeito, essa linguística concebe a língua como heterogeneamente constituída, possibilitando, assim, que o fenômeno linguístico possa ser estudado no viés da enunciação, cujo pressuposto é o de que a língua se atualiza em discurso a cada vez que o locutor toma a palavra – seja na modalidade falada, seja na modalidade escrita.

Sob a perspectiva de atualização e manifestação individual da língua operadas pelo sujeito, inclui-se a enunciação no centro dos estudos linguísticos, convocando o que até então estava à espreita: a (inter)subjetividade na/da linguagem. Ainda que cada teoria mobilize um construto teórico-metodológico distinto e, portanto, exija diversidade de tratamento quanto à análise dos fatos de linguagem, as *teorias da enunciação* convergem para o mesmo ponto: o princípio de que o processo de constituição do sentido se dá pela intersubjetividade que caracteriza a enunciação.

No entanto, guardadas as diferenças do modo como cada teoria enunciativa concebe seu objeto a partir desse pressuposto, há que se justificar a escolha que se faz dentre essas teorias. Não se trata de fidelidade teórica que exclui do escopo da linguística outras possibilidades de olhar para a linguagem e a(s) língua(s), mas trata-se de seguir o célebre conselho de Saussure, fundador *stricto sensu*<sup>84</sup> da linguística moderna, no qual se inspiram diversos linguistas enunciativos: “é o ponto de vista que cria o objeto” (CLG, 2006, p. 15). Dessa premissa central que permeia o *Curso de Linguística Geral*<sup>85</sup>, deriva a concepção da natureza heterogênea da linguística, haja vista que seu objeto ganha contornos a partir do olhar a ele direcionado.

---

<sup>83</sup> Para Flores e Teixeira (2005, p. 101), os fundamentos comuns que reúnem as diferentes *teorias da enunciação* sob a *Linguística da Enunciação*, assinalando a unicidade do campo da enunciação, são: a) a problematização da relação *langue/parole*, condição de formulação das teorias dos autores incluídos na *Linguística da Enunciação*, ou seja, todos, e cada um ao seu modo, discutem o pensamento de Saussure; b) a preocupação em formular um domínio conceitual que inclua o termo *enunciação*, isto é, mesmo que cada um defina a seu modo *enunciação*, defini-la é um princípio; c) a inclusão da discussão em torno da subjetividade na linguagem, na proposição de uma análise linguística do ponto de vista do sentido. Ver também Teixeira e Flores (2011).

<sup>84</sup> A respeito disso, ver Teixeira e Flores (2011, p. 409).

<sup>85</sup> Em *Seminário Avançado em Saussure*, realizado em 2016 pela *Escola de Altos Estudos em Semiologia e Linguística Geral: os manuscritos de linguistas e a constituição disciplinar contemporânea*, na Universidade Federal de Santa



Ainda que Saussure não tenha formulado uma linguística da enunciação, encontramos em *Escritos de Linguística Geral* um embrião para a reflexão linguística que o sucederia:

**A língua só é criada em vista do discurso, mas o que separa o discurso da língua ou o que, em dado momento, permite dizer que a língua entra em ação como discurso?** Os vários conceitos estão ali, prontos na língua (ou seja, revestidos de uma forma linguística), como *bœuf, lac, ciel, fort, rouge, triste, cinq, fendre, voir*. Em que momento ou em virtude de que operação, de que *jogo* que se estabelece entre eles, de que condições, esses conceitos formarão o DISCURSO? [...] (SAUSSURE, 2004, p. 237)<sup>86</sup>.

Subjacentes a essas questões, percebemos noções caras ao projeto de uma linguística saussuriana, destacando-se, dentre elas, noções como *relação* e *valor* essencialmente relacionadas à concepção de linguagem e de língua(s) que permitiram que a linguística se assumisse como o conjunto dos estudos relativos ao “falar humano”, uma vez que o valor do discurso – a significação – decorre sempre de relações atualizadas no emprego da língua.

Embora Saussure não tenha se ocupado da *semântica do homem que fala*<sup>87</sup>, não excluiu ingenuamente do escopo de sua teoria o lugar do *homem falante*. Ele está ali, à espera e à espreita no problema formulado por Saussure como este da passagem da língua ao discurso: “A língua só é criada em vista do discurso”. Se a língua é *criada*, isso equivale a dizer que, enquanto não pronunciada, é apenas uma realidade virtual; os signos da língua “*esperam*, porque estão *prontos*, já constituídos na língua, ser postos em ação por um indivíduo humano (como diz Saussure) para expressar seu pensamento para outro indivíduo” (BARBISAN, 2013, p. 164). Colocar essa questão implica não só considerar a introdução do homem falante no plano da significação como também e, por isso, aproximar duas noções antes distantes: *língua e discurso*.

Sob essa aproximação, escolhemos Benveniste. Seu lugar no seio deste trabalho não se deve ao espaço central que ele ocupa no campo dos estudos da enunciação, mas sim ao modo como ele consegue reunir sob a análise linguística o homem falante, a linguagem, a língua e o discurso. Em seu testemunho, o próprio linguista demarca essa aproximação intitulado a Quinta Parte dos *Problemas de Linguística Geral I e II* de “O homem na língua” ou “O homem na linguagem” – ambiguidade decifrada por Flores (2017) pela hipótese de que “*o homem na*

---

Maria (UFSM), Giuseppe d’Ottavi – profundo estudioso de Saussure, sob a orientação de Tullio de Mauro – destaca a necessidade de reconstituir a compilação do *Curso de Linguística Geral* (CLG) para reconhecer nela a reconstituição de um pensamento e de um espírito que renovaram o discurso científico de sua época e que aparecem ainda na ordem do dia da linguística e de outras ciências.

<sup>86</sup> Os grifos em itálico e em maiúsculas são do autor; os grifos em negrito, nossos. Vale destacar que os ELG, especialmente a *Nota sobre o discurso*, foram escritos ao mesmo tempo em que Saussure elaborava os cursos de linguística geral.

<sup>87</sup> Referência ao artigo *Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala*, de Teixeira e Messa (2015).

*linguagem* é uma espécie de axioma geral no qual está contido um axioma específico, *o homem na língua*". Para o autor, "a antropologia da linguagem de Benveniste é simultaneamente geral e específica [...] geral ou concreta, e isso se traduz na relação entre esses dois axiomas". E como eles operariam? "Com a noção de *significância*" (FLORES, 2017, p. 107), a qual é transversal à Teoria da Enunciação e ao horizonte que sua linguística procurava alcançar: "uma antropologia, no sentido filosófico" (ONO, 2014, p. 259).

Em *Sobre as relações entre o homem e a linguagem: caminhos de leitura em Émile Benveniste* (2014), Aya Ono ressalta, a partir das notas manuscritas de Benveniste, que, para o linguista, linguagem e homem estão em uma relação tão estreita que um não se define sem o outro, sendo, assim, critério inevitável que, para conhecer a linguagem e a(s) língua(s), é preciso conhecer também o homem falante. Do princípio de que o homem *fala*, resulta o prognóstico de Benveniste ao encerrar o artigo *Da subjetividade na linguagem*: "Muitas noções em linguística aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo *homem que fala*, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística" (PLG I, p. 293, grifo nosso).

Isso implica considerar a atividade falante do homem como uma preocupação que permeia os textos benvenistianos quando da necessidade de "distinguir, de um lado, a língua como repertório de signos e sistema de suas combinações e, de outro, a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso" (PLG I, p. 283), ou ainda, de distinguir o "emprego das formas" do "emprego da língua" (PLG II, p. 81). Tal preocupação pelo redimensionamento da análise do funcionamento da língua procura levar em conta a presença do homem na linguagem, já que "o hábito nos torna facilmente insensíveis a essa diferença profunda entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício pelo indivíduo" (PLG I, p. 281); mas, além disso, procura levar em conta a "dimensão reflexiva da linguagem" – aspecto pelo qual Benveniste é pouco lembrado, ainda que tal aspecto seja transversal ao seu pensamento acerca da linguagem, como afirma Flores (2015, p. 90).

Gostaríamos, então, de lembrar e evocar o aspecto da reflexividade da língua como princípio que orienta nosso percurso teórico, haja vista que ele está atrelado a outro de igual importância: *o homem falando com outro homem no mundo*. Nesse ponto, o aforismo saussuriano de que "O ponto de vista cria o objeto" vem à luz como subsidiário da reflexão benvenistiana na constituição de **um ponto de vista que não emudeça o homem no exercício da linguagem e que considere a sua capacidade reflexiva sobre a língua-discurso**.

Ao homem, deve-se dar voz na análise do(s) sentido(s), porque o homem “é a sua capacidade de fala” (PLG II, p. 19), a capacidade de *refletir* e se refazer sobre a língua, a *potencialidade* de (se) dizer no mundo<sup>88</sup>. É por uma linguística *doce e trapaceira*<sup>89</sup> que Benveniste devolve ao homem essa voz sufocada pela ciência que o antecedeu<sup>90</sup>, e é nela que nos inspiramos para tratar da significação na atividade falante: não apenas aquela que se restringe à “fala” como fato físico ou sonoro, mas que se estende às atividades que não se dissociam da realidade do discurso e de suas instâncias de uso. Isso porque, “se a linguística moderna separou vida e ciência, Benveniste veio juntá-las” (TEIXEIRA, 2004, p. 119).

Inspirados pelo “linguista que se interessa pela ‘maneira como o homem é animado e manifesto através de sua linguagem’”<sup>91</sup> (ONO, 2014, p. 260), dimensionamos o papel do professor-pesquisador – e de todos aqueles que se ocupam da linguagem – em considerar a intersubjetividade inerente à linguagem, na e pela qual o homem *significa* e *vive*, pois, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (PLG II, p. 222, grifo do autor). Tão poética quanto linguística, essa passagem é também crítica, pois, ao mesmo tempo em que nega o caráter instrumental da linguagem como seu *a priori*, revela que, na base de toda significação, está a potencialidade do homem, que é fundar-se na linguagem e ter nela a sua condição de existir.

À falta dessa potencialidade, de sua faculdade simbólica, não haveria possibilidade nem de humanidade nem de sociedade nas quais o homem pudesse se individualizar e viver, tampouco manifestar sua experiência e reinventá-la no discurso. É somente porque a linguagem “não diz nem oculta, mas significa” (PLG II, p. 234) que o homem *vive* sua existência individual e social infinitamente condicionada à sua instauração na linguagem. O poder significante da linguagem torna-se, assim, para o homem, a sua condição de emergência na e pela enunciação.

A noção de *devoir* que está atrelada à experiência humana na linguagem é um pressuposto para que homem, língua e sociedade se fundem e se organizem sob a ampla dimensão reflexiva da linguagem, que prevê: a **intersubjetividade**, que torna possível a comunicação linguística e sua atualização no discurso, haja vista a **temporalidade** da língua, sob a qual essa relação se (re)organiza, e a **relação de interpretância**, devido à faculdade metalinguística, que permite

<sup>88</sup> Conforme Farias (2014, p. 115).

<sup>89</sup> Em alusão a Normand (2009, p. 63) e a Barthes (1992, p. 16).

<sup>90</sup> Sobre a recepção e a leitura de Benveniste no Brasil, ver Flores em *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure* (2017) e em *As teorias enunciativas e a linguística no Brasil: o lugar de Émile Benveniste* (2015).

<sup>91</sup> A propósito da nota preparatória de Benveniste do artigo sobre blasfêmia, ver ONO; SILVA; MILANO (2014, p. 259).

(re)inventar o homem, a língua dentro da sociedade com sua cultura. Concebemos que tais noções linguísticas elencadas são fundamentais para pensarmos sobre o aspecto de reflexividade da língua e o modo como ele significa o saber do homem sobre o seu uso – no nosso caso, como o aluno ressignifica esse saber na enunciação escrita em vista de um outro modo de olhar para ela, que não seja só relacionado a marcas formais ou à pressuposição da leitura individual. A partir das três noções que serão articuladas ao nosso objeto de estudo, buscaremos derivar, no próximo capítulo, noções teóricas próprias para o embasamento metodológico desta pesquisa.

Enfim, aí está *o ponto de vista sobre a linguagem e a língua* que confere ao professor o atributo de olhar para a maneira pela qual o homem, *falando com outro homem no mundo*, se apropria das formas da língua para falar de si mesmo e do seu mundo na (re)constituição dos sentidos. Tal ponto de vista serve para que nos interroguemos: o que é ensinar, afinal, considerando a linguagem que serve para *significar e viver*? Como a Teoria da Enunciação se desvela como uma “teoria prática”, isto é, como ela pode nos ensinar a aprender e a ensinar produção de textos em sala de aula?

No sentido de responder a essas interrogações que integram nossa questão de pesquisa, encaminhamos nosso segundo capítulo, cujo quadro teórico permite construir um *saber* a partir do qual se conceba a linguagem, a(s) língua(s), a história, a experiência, a sociedade e sua cultura vinculadas à manifestação do homem em seus discursos e que nos ensine a ensinar e a falar numa *outra língua*, cuja única regra é *ser e deixar de ser* em nossa história *na e pela* enunciação.

## CAPÍTULO 2

### ESTA LINGUAGEM QUE (RE)FAZ A HISTÓRIA DO HOMEM: O ESTATUTO ENUNCIATIVO DA VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO

*Quando um rio corta, corta-se de vez  
o discurso-rio de água que ele fazia:  
cortado, a água se quebra em pedaços,  
em poço de água, em água parálitica.  
Em situação de poço, a água equivale  
a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma,  
e porque assim estanque, estancada;  
e mais: porque assim estancada, muda  
e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.*

João Cabral de Melo Neto  
“Rios sem discurso”

Ao estilo antitético de João Cabral de Melo Neto, sua poesia desloca para os versos um problema linguístico: a água do rio cortada em pedaços equivale à palavra parálitica, isolada e muda, porque, fora do curso do *discurso-rio* que este fazia, ela nada comunica. Estancada, a palavra em poço recolhe-se à situação dicionária e encolhe-se em um corpo de definições à espera da sentença-rio do discurso que se enfrase e volte a correr. Assim como o leito de água que se deita a correr e dar ao rio sua vida, a linguagem se funda no tempo que *corre* para constituir a história e o discurso do homem<sup>92</sup>.

Ainda que Benveniste não tenha lido seus versos, o poeta parece resumir em metáfora aquilo que a linguística benvenistiana procura renovar<sup>93</sup>. Considerando a herança saussuriana, por nutrir-se dela e por reconhecer que a linguística que Saussure divisou centrava-se no signo, Benveniste procura instaurar na língua dois domínios de forma e de sentido: o semiótico (mundo do signo) e o semântico (mundo da frase/discurso). A linguística do signo e a linguística do discurso “são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas” (PLG II, p. 229). Se no domínio semiótico, o sentido envolve o significar, no domínio semântico, envolve o comunicar. E, nessa passagem de um mundo a outro, o locutor encontra a função mediadora da língua “entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo” (PLG II, p. 229).

Essas questões, que levam Benveniste a pensar a respeito do lugar da linguística no seio das ciências humanas, levam-nos, como professores, a deslocar sua reflexão para o contexto de sala de aula para pensarmos: *como* o sentido se organiza em sala de aula e quais são as *condições* para que as produções faladas e escritas dos alunos sejam dadas como significantes? Em *Estruturalismo e linguística* (1968) – artigo contemporâneo às últimas publicações e aulas de Benveniste sobre a semiologia da língua e o alcance social da enunciação<sup>94</sup> –, percebemos o movimento do linguista em ratificar aquilo que subsidia seu edifício teórico: não se trata de procurar as origens da linguagem e da(s) língua(s), mas sim de apreender seus *fundamentos*, “e como fundamento de tudo encontra-se o simbólico da língua como poder de significação” (PLG II, p. 25). E quem opera o simbólico da língua senão a atividade falante? “É neste nível que o estudo da língua pode tornar-se uma ciência piloto esclarecendo-nos sobre a *organização mental que*

<sup>92</sup> O título deste capítulo inspira-se no texto *Esta linguagem que faz a história* (1968), em que Benveniste responde à entrevista do crítico literário Guy Dumur para o especial *Le Nouvel Observateur (L’OBS)*. Este ficou conhecido pela série de entrevistas com personalidades célebres dos universos científico e artístico e ainda se mantém ativo.

<sup>93</sup> O poema “Rios sem discurso” serviu também de inspiração para o artigo *Enunciação na linguagem: a noção de relação e suas implicações para o ensino* (JUCHEM, 2013).

<sup>94</sup> Referimo-nos à publicação de artigos que culminam na definição de enunciação e, ao mesmo tempo, na abrangência de sua concepção quando correlacionada a relações caras ao projeto benvenistiano, como língua-sociedade, língua-cultura, língua e demais sistemas semiológicos etc., que ultrapassam a “estrita especialização linguística” e estão presentes também na formulação das últimas aulas ministradas no Collège de France.

*resulta da experiência do mundo ou à qual experiência do mundo se adapta*” (PLG II, p. 24, grifo nosso).

Como ponto de partida do linguista – e do professor –, que é assumir um ponto de vista sobre a linguagem e a(s) língua(s), propomos este capítulo a partir do *fundamento* que considera *a presença do homem na linguagem e na língua* ou, ainda, *a presença dos alunos escrita-leitura-vocalização-(re)escrita em sala de aula na universidade*, haja vista que a linguagem não se concebe sem *um homem falando com outro homem no mundo*. Através da língua enquanto realização da linguagem, o homem manifesta-se no mundo falando, ouvindo, lendo e escrevendo em vista do outro com quem compartilha a comunicação linguística, de modo que a linguagem “tem como função ‘dizer alguma coisa’” (PLG I, p. 8, grifo do autor).

Se “*Um texto existe porque algo precisa ser dito*”, justamente porque “sua função é ‘dizer alguma coisa’”, o problema da significação aí implicado requer considerarmos o “outro nível” da significação, ou melhor, o outro domínio no qual Benveniste entrevê a atividade significante do homem “que resulta da experiência do mundo ou à qual experiência se adapta” (PLG II, p. 24). Ou seja, requer considerarmos o domínio semântico<sup>95</sup> engendrado pelo discurso – por aquilo que “o homem diz da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua” (FLORES, 2015, p. 91) – e que resulta de sua experiência com o outro na sociedade. Nesse sentido, interessa-nos o que o aluno diz de/na/sobre/com a escrita a partir de sua experiência na linguagem em sala de aula no ensino superior em contraponto com sua vivência no ensino básico: “*Preciso ler [em voz alta] meu texto, torná-lo público. Precisamos desse olhar de fora, porque o outro autoriza a dizer*”, pois “*O outro também é autor do meu texto*”<sup>96</sup>.

Ao sinalizar a *necessidade de dizer* na produção escrita, a *necessidade do outro* na constituição dos sentidos e a *necessidade de publicizar* o discurso escrito, o aluno releva da língua o domínio semântico que o leva a significar na linguagem e atrela a essas necessidades os aspectos que constituem o mecanismo de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG II, p. 82) pela “necessidade” de o locutor “referir pelo discurso” para “possibilitar ao outro co-referir” (PLG II, p. 84). A acepção teórica de enunciação, formulada assim por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação*, concebe-a como um “grande processo” que pode ser estudado sob diversos aspectos: a) a realização vocal da língua; b) a

<sup>95</sup> As noções de *semiótico* e *semântico* serão desenvolvidas ao longo de nosso estudo à medida que forem convocadas a comparecer no contexto de reflexão.

<sup>96</sup> Conforme já mencionado, essas falas foram manifestadas no último dia de aula da edição de 2013/1 do PAG-LP sobre sua experiência de vivência de escrita-leitura-(re)escrita de textos na oficina de leitura e produção textual em língua portuguesa.

conversão individual da língua em discurso, ou semantização; e c) o quadro formal de realização da enunciação. Ainda que tais aspectos representem diferentes abordagens possíveis de análise do fenômeno enunciativo, é importante ressaltar que eles são interdependentes e complementares na constituição desse mecanismo que é a enunciação.

Sobre o último aspecto, Benveniste se detém em *O aparelho*, esboçando os fatores da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (PLG II, p. 83). Quanto ao *ato* de apropriação da língua pelo locutor, o autor destaca que tal ato se trata do fato de o locutor mobilizar a língua por sua conta, o que o introduz como parâmetro nas condições necessárias da enunciação e determina, em sua relação com a língua, os caracteres linguísticos da enunciação que enunciam “sua posição de locutor” (PLG II, p. 84).

Ao se apropriar do aparelho formal da língua e ao mobilizar formas específicas para enunciar sua *posição de locutor*, imediatamente “ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau que ele atribua a este outro” (PLG II, p. 84, grifo do autor). A condição dessa apropriação e dessa mobilização “é, para o locutor, a *necessidade* de referir pelo discurso, e, para o outro, a *possibilidade* de co-referir identicamente” (PLG II, p. 84, grifos nossos). Sendo a língua empregada para expressar a *posição de locutor* a partir de *uma certa relação com o mundo*, esta expressão se marca no modo como o locutor mobiliza a língua para significar no e pelo discurso em vista de uma necessidade: a *necessidade de dizer* sua experiência no mundo em vista do outro com quem *necessariamente* compartilha a comunicação linguística e quem constitui, com ele, os sentidos no discurso.

Nessa medida, a *necessidade de referência* é a condição mesma da intersubjetividade, possibilitando a conversão individual da língua (do signo) em discurso (palavra) segundo *as situações em que se realiza* a enunciação. De modo interdependente, o segundo fator do quadro de realização da enunciação demarca como “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (PLG II, p. 84), pois é a partir das condições iniciais da enunciação – o *ato* de apropriação que implica a instauração da relação intersubjetiva entre locutor e alocutário em dada *situação* de discurso – que se determinarão os *instrumentos de sua realização* pela atribuição de referência: os índices específicos e os procedimentos acessórios.

Os primeiros, que enviam aos índices de pessoa (relação *eu-tu*) e de ostensão (relação *eu-tu no tempo-espaço*, como *este, aqui, agora*), operam juntamente com os procedimentos acessórios,



que correspondem a todos os tipos de modalidades formais (modos do verbo, fraseologia, modalização etc.) que servem ao propósito de manifestar a atitude do locutor sobre aquilo que enuncia (expectativa, certeza, indecisão, possibilidade) na tentativa de “influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (PLG II, p. 86). Nesse contexto pragmático, o locutor se serve de um “aparelho de funções” que serve às “grandes funções sintáticas” (interrogação, intimação e asserção) pelas quais o locutor busca suscitar no alocutário uma resposta, posto que a **intersubjetividade** pressupõe a *reciprocidade* e a *inversibilidade* – destacadas por Benveniste em *Da subjetividade na linguagem* (1958) e que serão tratadas no item 2.1. Assim, os procedimentos acessórios subentendem todo o processo de engendramento das formas pelo qual se dá a conversão individual da língua em discurso pelo locutor, assinalando a “*acentuação da relação discursiva com o parceiro*” (PLG II, p. 87).

A conversão individual da língua em discurso, como outro aspecto da enunciação, direciona para a investigação de “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” e coloca no centro desse aspecto a *semantização da língua*, que nos conduz “à teoria do signo e à análise da significância” (PLG II, p. 83). O mecanismo da semantização, em cujo centro se situa o locutor, implica considerar a relação entre forma e sentido na imbricação dos domínios semiótico e semântico – eixo que embasa a análise linguística de Benveniste, principalmente em *A forma e o sentido na linguagem* (1967)<sup>97</sup>, quando trata dos domínios semiótico (do signo) e semântico (da palavra e da frase). Por isso, Ono (2007, p. 13) também atesta que os domínios semiótico e semântico “operam juntos sobre a língua, sintagmatizando-a e semantizando-a simultaneamente”, questões a serem consideradas em 2.1 e 2.3.

Vemos que a passagem do signo à palavra ocorre por meio do locutor, que se torna sujeito ao colocar a língua em funcionamento como discurso; e ele o faz por meio do aspecto “o mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação – é a realização vocal da língua” (PLG II, p. 82). A emissão vocal da enunciação engendra as formas da língua através de procedimentos acessórios próprios (entonação, ritmo, pausa, aliteração, reformulação etc.) que demarcam, no instante em que são proferidos, a instauração do *quadro figurativo* da enunciação, o qual “coloca duas figuras igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação” (PLG II, p. 87). Assim sendo, o som emitido e transmutado em palavra procede sempre de um ato individual, por meio do qual o locutor implanta o outro diante de si na *necessidade* de referir pelo discurso, cujo sentido está na

---

<sup>97</sup> Interessante destacar que Benveniste, quando trata desse aspecto da enunciação, faz remissão ao texto *Semiologia da língua* (1969).

dependência do reconhecimento e da *percepção* do outro a quem a emissão vocal se dirige no mecanismo de semantização, que se realiza sobre a escrita, novamente, na vocalização do escrito.

Considerando nesse mecanismo a realização escrita da língua, que mobiliza também procedimentos acessórios próprios, o caráter de efemeridade do discurso na realização vocal contrasta com a permanência do discurso na escrita, cujo produto, o enunciado gráfico, é o único meio de acesso à enunciação, que enquanto tal é fugaz e inapreensível. Assim, **a realização vocal, justaposta à realização escrita da língua, visa a interpelar leitor e ouvinte a refazerem o quadro figurativo da enunciação e a recriarem o discurso.**

Se a enunciação é irrepetível, a leitura em voz alta do texto escrito é um modo de devolver à escrita uma presença face à negociação do locutor com a língua na atualização da relação entre forma e sentido. A condição desse retorno ao discurso escrito por meio da presença vocal possibilita ao locutor, pela **temporalidade** da língua, (re)produzir as relações de forma e sentido de modo novo para retornar à língua discursivizada no modo escrito em um movimento de análise escrito-vocal-escrito, questão que envolve a propriedade de **interpretância da língua** tomada em relação com as enunciações escrita (anterior) e a enunciação vocal da enunciação escrita (atual), as quais apontam para os comentários relacionados a tais atos – questões a serem discutidas nos itens 2.2 e 2.3.

Assim, a *necessidade de publicizar* o texto escrito, atrelada à *necessidade de dizer e do outro*, justifica e salienta como os aspectos da enunciação se encontram reunidos de modo complementar e interdependente no tratamento de nosso objeto de pesquisa. É com base nessa inter-relação que *O aparelho formal da enunciação* (1970) subsidiará nosso movimento de leitura de Benveniste neste capítulo, convocando textos anteriores a com ele dialogar conforme as problemáticas a serem tratadas em cada item, já que, a nosso ver, trata-se de um texto-síntese, mas também de um “texto de retorno”. Para usar um termo benvenistiano de *O aparelho*, este será o texto “axial” a partir do qual voltaremos a textos anteriores, em função das noções que sustentam o capítulo, e a partir do qual visitaremos textos posteriores, como *Últimas aulas*, ainda que esta reflexão compareça apenas para fundamentar alguns argumentos sobre como a língua se autossemiotiza e engendra um sistema à sua imagem, a escrita. Em nosso estudo, tratamos de enunciações escritas e vocalizadas para pensarmos na materialidade da língua nesses empregos e nos lugares que os locutores ocupam no uso e na reflexão que produzem sobre seus modos distintos de enunciação.

A partir disso, encaminhamos a divisão deste capítulo com base em três noções estruturantes para tratar do nosso objeto: a **intersubjetividade**, visto que o homem é fundado *na e pela* linguagem, e, portanto, suas enunciações faladas e escritas carregam um saber sobre a linguagem e a língua constituído pelas relações intersubjetivas instauradas entre aluno e professor/colegas (2.1); a **temporalidade**, como fator de intersubjetividade, que torna possível a comunicação linguística e sua atualização no discurso na universidade (2.2); e a relação de **interpretância** da língua, possível pela sua propriedade metalinguística, que, relacionada às anteriores, permite ao aluno, imerso nessa língua com suas propriedades, tornar-se intérprete do discurso. Isso porque, ao retornar sobre a língua-discurso, renova a sua relação com esse discurso e com a própria língua (2.3).

A reflexão sobre cada noção estruturante desta tese terá como fundamento o texto-base que se relaciona especificamente à problemática na qual se insere cada item, relacionando-se ainda com textos anteriores e posteriores de PLG I e PLG II vinculados à temática correspondente, a saber: *Da subjetividade na linguagem* (2.1), *A linguagem e a experiência humana* (2.2) e a *Semiologia da língua* (2.3). Da inter-relação entre as noções, com base na articulação entre os textos-base e os textos a eles relacionados, postulamos que é possível construirmos um saber, como professores-pesquisadores, que corresponda teoricamente à nossa questão de pesquisa: **o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?**

Se na *vocalização do escrito* “*O outro é também autor do meu texto*”, então há nessa fala o testemunho de um *meio* pelo qual se chega a uma escrita renovada no discurso e também de um princípio epistemológico: a linguagem, concebida como intersubjetividade, é condição de existência do homem, porque este “não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem” (PLG I, p. 29); ele “só se torna sujeito na medida em que fala”, como reitera Barthes (2004b, p. 212) quanto a Benveniste. Passemos a esse princípio.

## **2.1 A intersubjetividade como fundamento da história do homem na linguagem: a interdependência enunciativa como via de travessia**

O saber sobre o homem é indissociável do saber sobre a linguagem. Esta se define como faculdade simbólica que é inerente ao homem e que só se realiza pela relação intersubjetiva

instaurada em uma circunstância de tempo e de espaço. O princípio de que o homem é fundado *na* e *pela* linguagem fundamenta o axioma geral o *homem está na linguagem*, no qual está contido o axioma específico *o homem está na língua*<sup>98</sup>, tal como vislumbramos na passagem célebre de Benveniste em *Da subjetividade na linguagem* (1958):

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** (PLG I, p. 285, grifo nosso).

O eixo teórico da nossa reflexão neste item, a intersubjetividade, parte do texto-base no qual pensamos estar relacionado o axioma transversal à abordagem enunciativa *O homem está na linguagem/língua*, e porque está nela ele pode existir pela relação intersubjetiva que fundamenta sua existência, pois é *Um homem falando com outro homem* que encontramos no mundo.

A pressuposição de que a intersubjetividade está na natureza da linguagem atrela-se ao fato de que a linguagem está na natureza do homem e “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (PLG I, p. 27). É isso que faz com que a linguagem reproduza o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização, por sua capacidade e sua necessidade de significar e de recriar o homem a cada vez que ele toma a palavra. Sua *função* é justamente esta: “A linguagem *re-produz* a realidade” (PLG I, p. 30, grifo nosso). Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), Benveniste reitera, através do termo “*re-produz*”, a relação entre o homem e o outro como condição e fundamento de existência da linguagem e do próprio homem, posto que o *re-* assinala o recomeço contínuo dessa relação.

Para Benveniste, não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem; é preciso um intermediário, a linguagem, *na* qual e *pela* qual o homem significa o mundo e nele é significado. À medida que se compreende seu funcionamento simbólico, sua natureza articulada, o fato de que diz algo, desvincula-se a linguagem de uma função instrumental: ela não é ferramenta nem instrumento; “a linguagem está na natureza do homem que não a fabricou” (PLG I, p. 285). Ao afirmar “que, bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (PLG II, p. 222, grifo do autor), Benveniste coloca em voga que o princípio da comunicação intersubjetiva, como consequência pragmática da inserção do homem no discurso, é algo que antecede o ato que comunica. O que subjaz à possibilidade de o homem

---

<sup>98</sup> Flores (2013, p. 44), conforme já citado.

“se apropriar da linguagem inteira” é a sua condição de falante, “a sua capacidade de fala” (PLG II, p. 19) como *potencialidade significante*<sup>99</sup> de se dizer no mundo.

O termo de Normand (2009a) remete-nos à reflexão de Giorgio Agamben (2005), que, valendo-se de Benveniste, indica de que modo entende a “potência” de que dispõe a linguagem para assegurar um lugar para que o homem nasça e se faça presente. Comparando a condição humana à dos animais, o autor problematiza que a condição de falante está relacionada à existência de uma *infância*: diferentemente dos animais, que não entram na língua, mas já estão desde sempre nela, o homem, na medida em que tem uma infância, “em que não é já sempre falante, cinde esta língua una e apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer *eu*” (AGAMBEN, 2005, p. 64). A infância do homem, o fato de que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, é a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, pois “o fato de existir uma diferença entre língua e fala, e de que seja possível passar de uma a outra – que todo homem falante seja o lugar desta diferença e desta passagem –, não é algo natural e, por assim dizer, evidente, mas é o fenômeno central da linguagem humana” (AGAMBEN, 2005, p. 63). É na dimensão dessa “diferença entre língua e fala”, no sentido de que a língua fora do emprego é apenas possibilidade de língua, que entendemos a *potencialidade significante* da linguagem em prover o homem de sua condição de existência como falante.

A linguagem, portanto, constitui o homem e assinala a indissociabilidade entre os dois termos. Sob essa relação, acreditamos que a intersubjetividade engloba os termos *homem e linguagem*, uma vez que a condição de diálogo é condição fundamental para a existência do homem e da linguagem numa relação mútua. Isso, de fato, assinala para esta tese um princípio central: **a intersubjetividade é condição para a constituição do homem na linguagem.**

Se “há linguagem desde que haja homem, e homem desde que haja linguagem, a linguagem é o fundamento antropológico”, segundo Dessons (2006, p. 75, tradução nossa), endossado por Flores (2013, p. 190): “a presença do homem na língua é função essencial desse homem, do homem que fala, o que a torna objeto de uma antropologia: uma antropologia da linguagem que implica uma antropologia da enunciação”. Nessa visão linguístico-antropológica que considera *um homem falando com outro homem*, julgamos pertinente ressaltar que entendemos o termo “falando” em seu caráter englobante: associado à concepção de enunciação, compreendemos que “falar” constitui a prática humana na sociedade em todas suas modalidades de uso da língua. Ainda que saibamos que Benveniste utiliza, por diversas vezes, o termo “falar”

<sup>99</sup> Termo cunhado por Normand (2009, p. 105).

em referência à natureza vocal da língua, em seu aspecto físico<sup>100</sup>, atribuímos ao termo “falando”, em sentido geral, a natureza mesma da linguagem, pelo fato de que ela não se concebe fora da experiência humana, isto é, não prescinde do fato de o homem falar com outro homem. No entanto, resguardada a concepção geral do fato de que o homem *fala*, tomaremos o termo “falar” em seu aspecto físico e fônico quando da correlação entre os atos de utilização da língua por meio da voz, da escuta, da escrita e da leitura – atos interdependentes na constituição do homem na linguagem.

Considerar o falante como o homem<sup>101</sup> que se constitui na linguagem a partir da interdependência enunciativa nos convoca “a considerar o linguístico como intrinsecamente ligado ao que a língua pode revelar sobre o homem, ou seja, é possível olhar para a língua e encontrar o homem naquilo que ele se representa nela” (FARIAS, 2014, p. 37). Além disso, essa indissociabilidade nos faz ver que a língua revela que, se o homem fala, ele o faz na certeza de um outro; logo, todo ato de enunciação que parte de “eu” pressupõe um *avesso*, o ato de enunciação de outro “eu” em retorno. Com o termo *avesso*, estamos nos inspirando em Benveniste (2014, p. 173), quando estabelece a relação de homologia entre falar e ouvir/escrever e ler que permite que se reflita sobre a **interdependência enunciativa** entre essas “operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra”.

A enunciação, contemplada em seu *quadro formal de realização*, permite estendê-la a um amplo domínio, que engloba o ato de individual de utilização da língua, seja como modalidade falada, seja como modalidade escrita<sup>102</sup>, implicando considerar nesses processos a escuta e a leitura também como atos enunciativos<sup>103</sup>, visto serem estas a face *avessa* da fala e da escrita, respectivamente. Sob esse prisma, cada ato de enunciação – falado, escrito, lido ou ouvido – trata-se sempre de uma marca de subjetividade, à medida que o locutor seleciona da regularidade da língua os caracteres singulares que assinalam sua unicidade na constituição dos sentidos. Dessa forma, integra a noção de enunciação a concepção de *interdependência enunciativa*, a qual implica

---

<sup>100</sup> Knack (2012) destaca que há termos nos artigos de Benveniste que se referem à realização vocal da língua, como fato físico, tais como “ouvinte”, “ouvir”, “aquele que ouve”, “forma sonora”, “proferir”, “pronunciar”.

<sup>101</sup> Para Flores (2013, p. 76), o termo *homem* concebe uma “metáfora antropológica utilizada por Benveniste para falar em locutor”. Desse modo, estarão implicadas mutuamente, neste trabalho, os termos *homem, falante, locutor e sujeito*, resguardadas suas diferenças quanto às instâncias antropológica (homem e falante) e linguística (locutor e sujeito), conforme Nunes (2012).

<sup>102</sup> Conforme estudos recentes que atestam essas especificidades: Endruweit (2006), quanto à proposta enunciativa de *Escrita*; Knack (2012), quanto às diferenças entre as modalidades enunciativas falada e escrita; Juchem (2012), quanto à proposta enunciativa da *re-escrita* como *metaenunciação do escrito*, na qual inclui a imbricação oralidade/escrita; dentre outros.

<sup>103</sup> Conforme estudos recentes que atestam essas especificidades: Naujorks (2011), quanto à proposta enunciativa de leitura; Cremonese (2014), quanto ao ato de leitura em relação ao de escrita, dentre outros.

a **intersubjetividade** que recobre cada ato enunciativo, porque o falar supõe o ouvir e o escrever supõe o ler.

Entendemos, desse modo, que a relação de homologia estabelecida por Benveniste integra o *quadro figurativo* da enunciação, pois, “como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*” (PLG II, p. 82, grifo do autor), que, como tal, se realiza tão somente pela reciprocidade dos atos que a integram: falar e ouvir, escrever e ler.

Isso porque o homem encontra na linguagem o fundamento de sua subjetividade, e, de fato, “a linguagem corresponde a isso em todas as suas partes” (PLG I, p. 287). Nessa relação, “para que a palavra assegure a ‘comunicação’, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização” (PLG I, p. 285, grifo do autor). Mas onde estaria a condição dessa aptidão? Benveniste nos responde que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*, porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (PLG I, p. 286, grifos do autor). E qual seria a *sua* realidade, a “‘realidade’ à qual se refere *eu* ou *tu*”, senão “unicamente uma “realidade do discurso” (PLG I, p. 278)?

Desde o artigo *A natureza dos pronomes* (1956), Benveniste frisa a condição de que “*Eu* só pode definir-se em termos de ‘locução’”, pois *eu*, o locutor, significa a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu* e que se define em vista daquele a quem dirige seu discurso. Conseqüentemente, isso introduz na situação de “alocução” uma definição simétrica para *tu*, o alocutário, que dirá *eu* em retorno quando do seu turno de fala, visto que “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*” (PLG I, p. 288). É em vista dessa *unicidade* que veremos que “não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo” (PLG I, p. 288), uma vez que a subjetividade de que a linguagem dispõe assegura a expressão da singularidade do homem falante, marcada no e pelo uso da língua.

A instauração da subjetividade se dá, portanto, pela condição de diálogo, que é constitutiva da *pessoa*<sup>104</sup> e, como tal, implica *unicidade*, *reciprocidade* e *inversibilidade*: “A linguagem só é

<sup>104</sup> Benveniste propõe, em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), a diferenciação entre a “primeira” e a “segunda” pessoas, *eu* e *tu*, e a “terceira”, *ele*, opondo esta às demais, que remetem a elas mesmas na instância de discurso em que são proferidas. A “terceira pessoa” não remete a uma “pessoa” específica; “ele” é privado da *unicidade* e da *inversibilidade*, representando uma invariante pessoal. Tal oposição consiste na *correlação de personalidade* (*eu-tu* são *pessoas* por designarem a si próprios na instância de discurso, enquanto *ele*, a *não pessoa*,

possível porque cada locutor se propõe como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (PLG I, p. 286, grifos do autor). O ato que promove *eu* à existência simultaneamente promove à existência *tu*, configurando-se aí o princípio da comunicação intersubjetiva em que *eu* e *tu* se instauram, invertem-se e convertem-se em *pessoas* do discurso. Assim, a manifestação da *subjetividade* como a “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (PLG I, p. 286, grifo do autor) é assegurada pela *unicidade* de *eu* em vista da *reciprocidade* e *inversibilidade* de *tu* – termos que, a nosso ver, subjazem à ideia de interdependência enunciativa e se vinculam ao nosso objeto de estudo.

Concebida como intersubjetividade, “a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade pelo fato de consistir em instâncias discretas” (PLG I, p. 289). Por essa razão, Dessons (2006, p. 101, tradução nossa) concebe a linguagem como “‘motor de individuação’”, visto que ela contém a língua da qual o locutor se apropria para propor-se como sujeito, e, desse modo, a linguagem não “traduz” a subjetividade, mas é o que a fundamenta.

A referência constante e necessária à instância de discurso na qual *eu* se instaura em vista de *tu* constitui o traço que une a essa relação uma série de “indicadores de subjetividade”, os quais remetem não à realidade objetiva, mas à enunciação – cada vez única, que os contém – e que reproduzem, assim, o seu emprego particular. Também designados como “indicadores autorreferenciais” ou “indicadores de dêixis”<sup>105</sup>, esses indicadores organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito – do “‘ego’ quem *diz ego*” (PLG I, p. 286) – e assinalam na língua em emprego o centro de referência ao qual se vincula o sentido. Benveniste os exemplifica com os pronomes demonstrativos (*este, esse, isto* etc.), os adjetivos e os advérbios de tempo (*agora, hoje*, etc.) e de espaço (*aqui* etc.), determinando o *aqui-agora* como constitutivo do sentido construído pela relação *eu-tu*. O que essas formas linguísticas *indicam* é essa propriedade que fundamenta o discurso individual que marca “para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor” (PLG I, p. 281).

Mais do que isso, entendemos que o *eu-tu-aqui-agora* evidenciado por esses indicadores prevê na língua uma conversão que se torna possível apenas pela **temporalidade** da linguagem: “a

---

não designa nada nem ninguém) e na *correlação de subjetividade* (*eu* é interior ao enunciado e exterior a *tu*; *eu* é a “pessoa-eu” por oposição à “pessoa não-eu” (*tu*). Isso significa que *eu* é a pessoa subjetiva em face da pessoa não subjetiva *tu* (“não-eu”), estabelecendo-se aí o par “eu/tu” (PLG I, p. 255).

<sup>105</sup> Conforme o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al., 2009, p. 140).



conversão do significado – repetível – do signo – à referência – irrepitível – da palavra” (FLORES et al., 2009, p. 77), dada em um tempo *presente* inerente ao emprego da língua – reflexão pertinente ao item 2.2. No entanto, não se pode reduzir a constituição do(s) sentido(s) apenas a esses indicadores, pois são as formas mais aparentes de presença do locutor no discurso. Isso porque, a passagem da língua ao discurso envolve a travessia do locutor a sujeito, que, ao escolher formas da língua, produz um *enfrasamento*<sup>106</sup> próprio que evoca sentidos na relação *eu-tu*, questão a ser tratada no item 2.1.1.

O que os indicadores de subjetividade *indicam* não é o fato de que o homem precisa se apropriar da língua, como locutor, para se propor como sujeito tão somente através da forma linguística *eu*. Isso seria um contrassenso, porque se diria com essa redução que a criança, quando pequena, está fora da linguagem por não dominar ainda o sistema pronominal da língua. Para Flores, “Pode-se ver, com Benveniste, a despeito das inúmeras possibilidades de ‘presenças’ do *homem na língua*, que há na língua recursos constitutivos que manifestam a condição do homem como ser falante” (FLORES, 2013, p. 190, grifos do autor); e as categorias de pessoa, tempo e espaço são alguns desses recursos, os mais aparentes. O cerne dessa proposição é indicar que o homem, quando fala, toma da língua suas formas para *referir* a sua relação com o outro e o mundo, sendo todas as formas extensíveis à construção de sentidos. Mais do que isso, essas formas se referem sobremaneira à sua **posição na linguagem**, constituída pela língua em emprego, e interessam à nossa discussão e análise.

Logo, trata-se aqui do que possibilita o “emprego da língua”, fenômeno tão diferente do “emprego das formas”, dois mundos distintos que nos levam a “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (PLG I, p. 81). Seria esse fenômeno “a revolução que a subjetividade da linguagem provoca?”<sup>107</sup> Eis o problema da enunciação no emprego da língua, aspecto sobre o qual tratará o próximo subitem.

---

<sup>106</sup> Inspirado no termo “enfrasesm” do poema de J. C. Melo Neto, criamos o termo “enfrasamento”, relacionado à perspectiva benvenistiana, com base em Dessons (1997) e Franco (2013).

<sup>107</sup> Questão a que nos instigou Irène Fenoglio no *Seminário Avançado em Benveniste*, realizado pela *Escola de Altos Estudos em Semiologia e Linguística Geral: os manuscritos de linguistas e a constituição disciplinar contemporânea*, na UFSM (2016).

### 2.1.1 Do emprego das formas ao emprego da língua: os procedimentos de *enfraseamento* no discurso

Se a “revolução que a subjetividade da linguagem provoca” está no “emprego da língua”, pensamos que isso se deve ao fenômeno particular que faz com que cada um, ao falar, não deixe de *falar a partir de si*, como ensina Benveniste (PLG II, p. 101). Esse fenômeno é “o mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” [...] A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG II, p. 82), cuja condição é, para o locutor, a *necessidade de referir* pelo discurso.

Ao final de *Os níveis da análise linguística* (1964), Benveniste assevera que “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (PLG I, p. 141), o que nos coloca no centro desse fenômeno tão particular que é a manifestação individual da língua a partir da qual se efetua a operação de referência e se dá a possibilidade mesma do discurso. Se “manifestar-se pela linguagem é instaurar um lugar para significar”, como afirma Silva (2016, p. 16), então isso implica considerar a *conversão individual da língua em discurso* como o lugar de passagem de locutor a sujeito, como vimos em 2.1.

Na dimensão da *frase*, que implica o *discurso*, Benveniste parece antecipar a visada desse aspecto na teorização sobre a significação da linguagem, que, em 1970, culminará em seu conceito de enunciação. Para o linguista, a frase, “criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação”, e com ela deixa-se assim “o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso” (PLG I, p. 139). Sendo a frase o nível superior<sup>108</sup>, a unidade completa que comporta sentido e referência, ela se define pela articulação da língua em todos os seus níveis e unidades, “da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão” (PLG I, p. 22), passando a ser vista na *transversalidade enunciativa*<sup>109</sup> de seus níveis.

Assim, no domínio da frase, a enunciação não se limita mais a determinadas classes de signos, como os índices específicos, mas atravessa a língua em toda sua extensão, na medida em que é autorreferencial, mobilizando também os procedimentos acessórios, que, em conjunto, operam na conversão individual da língua em discurso. Sob essa perspectiva que inclui a

<sup>108</sup> É importante para o leitor atentar que, neste artigo, o linguista apresenta diferentes acepções de *frase* e de *sentido*. Destacamos, aqui, as que interessam à nossa discussão.

<sup>109</sup> Termo cunhado por Flores (2011).

significação da linguagem no domínio da frase, ou seja, do discurso, Benveniste busca explicitar na relação entre *A forma e o sentido na linguagem* (1967), elucidando os dois modos de ser língua a partir dos quais concebe esse domínio.

A partir de um esforço linguístico em situar e organizar as *noções gêmeas* de forma e sentido para analisá-las quanto às suas funções, Benveniste esclarece inicialmente que a linguística, como disciplina que visa a adquirir o estatuto de ciência, deve definir suas constantes e suas variáveis, suas operações e suas relações dentro do quadro da linguagem, que “não releva do mundo físico; ela não é nem do contínuo, nem do idêntico, mas bem ao contrário, do descontínuo e do dissemelhante” (PLG II, p. 225). Dentro desse quadro, instauram-se dois *mundos distintos* a partir dos quais “se deve traçar, através da língua inteira, uma linha que distingue duas espécies e dois domínios do sentido e da forma, ainda que sejam os mesmos elementos que se encontrem em uma e outra parte, dotados, no entanto, de estatutos diferentes. Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (PLG II, p. 229): a língua como *semiótico* (o mundo do signo) e a língua como *semântico* (o mundo da frase).

Como semiótica, a língua é vista em relação ao signo quanto à *forma* pelo aspecto formal (forma sonora que compõe o significado da entidade signo) e quanto ao *sentido* pelo caráter de distintividade (o que um signo tem de próprio é o que distingue dos demais, pois ser distintivo é ser significativo) e de *reconhecimento* (a forma significa ou não na comunidade de falantes da língua?). Assim, o que é do domínio semiótico é identificado no interior e no uso da língua, por uma relação paradigmática, em que se exclui tudo o que é da ordem circunstancial ou individual. “Mas e a frase? Qual sua função comunicativa na língua?” (PLG II, p. 228).

Afinal, se “é assim que nos comunicamos: por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases” (PLG II, p. 228), a língua, como semântica, nos introduz no domínio da *produção do discurso*, da significação intencionada por aquilo que o locutor quer dizer em vista das diversas situações de enunciação. Como semântica, a língua é vista quanto à *forma* pelo aspecto formal (escolha e agenciamento das palavras, sua organização sintática) e quanto ao *sentido* pelo caráter de *compreensão* global da frase e do emprego das palavras na frase (a totalidade da ideia que ela exprime pela ação que uma palavra exerce sobre a outra na sintagmatização). A partir da ideia, cada vez nova, o locutor agencia palavras, que, nesse emprego, têm um sentido particular em vista da *referência*: “o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que não podemos jamais prever ou fixar” (PLG II, p. 231).

Enquanto o domínio semiótico se caracteriza como uma *propriedade* da língua dentro de sua regularidade e repetibilidade, o domínio semântico prevê uma *atividade* realizada pelo locutor que converte a língua em discursos únicos e singulares. Ou seja, “com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua, com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica **referência à situação de discurso e à atitude do locutor** (PLG II, p. 230, grifo nosso), a cada vez particular, na relação *eu-tu-aqui-agora* que se instaura na linguagem.

Para Benveniste, é a partir da articulação entre a *propriedade* da língua e a *atividade* do locutor sobre a língua que se fundamenta a *língua-discurso*, a qual “constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (PLG II, p. 234). Por esse esforço metodológico, o linguista nos aponta um novo olhar lançado sobre os fatos de linguagem, em que ambos os domínios – semiótico e semântico – se articulam para a constituição dos sentidos no *emprego da língua*. Dessa articulação resulta, assim, essa *semântica própria* que, para Normand (2009a), “depende de todos esses parâmetros que atualizam em *discurso* os valores linguísticos e seu ‘sentido inerente’” (p. 181, grifos da autora).

É, portanto, na inter-relação entre *reconhecimento* (qual a forma? Ela existe? Tem sentido?) e *compreensão* (qual o sentido no discurso?) que o locutor se encontra sempre implicado para *significar* e *comunicar* na *língua-discurso*. Os questionamentos envolvidos nas propriedades de *significar* e *comunicar* da língua se ligam, ao que nos parece, à propriedade metalinguística e inserem o locutor na condição de intérprete da *língua-discurso*, questões que voltarão neste capítulo.

Com base em *A forma e o sentido na linguagem* (1967), vemos que o ponto de vista linguístico de Benveniste sobre a articulação entre o domínio semiótico e o domínio semântico pressupõe “a abertura de duas perspectivas a seu sujeito”, conforme Ono (2007, p. 123, tradução nossa). Para a autora, o “aspecto operacional da língua”, que se relaciona à semantização, advém do quadro figurativo da enunciação, a partir do qual “as formas linguísticas se diversificam e se engendram” na constituição dos sentidos (PLG II, p. 83).

Contudo, vemos que o problema da significação apresenta outros desdobramentos na obra benvenistiana, como ocorre em *Semiologia da língua* (1969)<sup>110</sup>. Justamente porque a significação se articula sob a “dupla significância” da língua é que esta é investida da capacidade de interpretar a si própria e a outros sistemas semiológicos. A partir de um ponto de vista semiológico, Benveniste concebe o fato de que o locutor tem a possibilidade de converter a língua em discurso por meio da faculdade metalinguística da língua, que fundamenta a relação de interpretância, pela qual a língua se torna interpretante da sociedade e de outros sistemas, inclusive dela própria. Para o autor, isso se deve à sua estrutura e ao seu funcionamento:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar, é sempre falar de;
- 2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (PLG II, p. 63).

Para Benveniste, a língua é o único sistema que se articula em duas dimensões, combinando dois modos diferentes de significância que requerem duas faculdades distintas: “a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra” (PLG II, p. 66). A diferença e a imbricação entre elas é que põem em jogo a integração necessária de forma e sentido e semiótico e semântico sobre a qual se funda a significação do homem na linguagem – reflexão à qual voltaremos nos itens 2.3 e 3.2.

Este é o privilégio e o princípio discriminador da língua: o de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação numa “dupla significância” que funda “a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda cultura” (PLG II, p. 60, grifo nosso). Desse modo, compreendemos que a situação de discurso criadora de referência e, logo, dos sentidos, atualiza os valores dos signos quando colocados em emprego e transmutados em palavras. E mais do isso: atualiza os valores de uma língua, que se determina em relação à sociedade e sua cultura.

Com base no problema da significação, compreendemos que a relação intersubjetiva que o locutor instaura com o outro na sociedade se torna possível porque a língua é investida da dupla significância, sobre a qual se fundamenta a *língua-discurso*. É somente em vista dessa passagem que o locutor pode engendrar as formas da língua para produzir sentido, em vista do outro, na sua passagem para sujeito dentro de uma sociedade e da cultura que lhe é inerente, uma vez que a

---

<sup>110</sup> A discussão sobre a distinção *semiótico/semântico* aparece também nas primeiras sete aulas de *Dernières Leçons* (2012).

língua contém a sociedade e comporta a cultura. É somente em vista da percepção dessa passagem que acreditamos ser possível compreender que a *língua-discurso* está inscrita na sociedade, cujos valores culturais determinam o modo como o homem interpreta e se relaciona com essa língua-discurso.

Voltando ao artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958), cujo cerne é a intersubjetividade – *na* e *pela* qual se apresenta no “exercício da língua” (PLG I, p. 288), Benveniste parece antecipar uma visada de sua linguística à qual não estávamos atentos quando a reduzíamos apenas às marcas da enunciação no enunciado. Afirma o linguista que, a partir dessa condição dada *na* e *pela* linguagem, “Caem assim as velhas antinomias do ‘eu’ e do ‘outro’, do indivíduo e da sociedade [...] É numa realidade dialética que englobe os dois termos [indivíduo e sociedade] e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade. Terá de ser linguístico esse fundamento?” (PLG I, p. 287, acréscimo nosso). Parece-nos que, como um efeito de metalinguagem, essa interrogação indica a visada de uma *dimensão semiológica* da língua em relação com a sociedade, desenvolvida em textos posteriores, a partir de um pressuposto antropológico do homem na linguagem<sup>111</sup>, pressuposto transversal à sua reflexão.

Se “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (PLG II, p. 286), *na* e *pela* conferem à linguagem “a propriedade de ser, ao mesmo tempo, ‘condição de’ e ‘meio para’”, segundo Flores (2013b, p. 106). O *na* diz respeito à condição do homem, de estar na linguagem, e o *pela* ao que se reflete na língua por meio dela em ato, sendo que a constituição da subjetividade está na relação recíproca entre *na/pela* da qual advém o *sujeito da enunciação*<sup>112</sup>. Sob um ponto de vista similar, Dessons (2006) afirma que *na* está vinculado à possibilidade de fazer a passagem de locutor a sujeito, em vista de *pela*, que constitui a relação dialética inscrita na língua, na sociedade e sua cultura. A nosso ver, levar isso em consideração implica ver nessa relação um caráter englobante, que reúne o estatuto individual e social da língua, uma vez que, “em virtude da polaridade *eu:tu*, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas termos complementares” (PLG I, p. 27).

Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), Benveniste associa a relação dialética que engloba indivíduo e sociedade à faculdade simbólica da linguagem, organizada em dois planos:

---

<sup>111</sup> Conforme Laplantine e Pinault (2015, p. 13) em *Langues, cultures, religions* acerca da dimensão da obra, que reúne 34 artigos de autoria de Émile Benveniste.

<sup>112</sup> Conforme propõe Flores (2013b).

**De um lado é um fato físico:** utiliza a mediação do aparelho vocal para produzir-se, do aparelho auditivo para ser percebida [...] **De outro lado, é uma estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua “evocação”.** Assim é a linguagem, uma entidade de dupla face. É por isso que o símbolo linguístico é *mediatizante*. Organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, torna a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa, e não por meio de um sinal como um grito modulado; **realiza-se numa determinada língua, própria de uma sociedade particular, não numa emissão vocal comum à espécie inteira.** (PLG I, p. 27-28, grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos).

A função *mediatizante* da linguagem entre homem e mundo, indivíduo e sociedade, é, pois, colocá-los em uma integração necessária, segundo a qual a coincidência entre a realidade da língua e o ato individual que “evoca” a experiência de cada locutor é base da relação entre língua e sociedade. A linguagem se realiza sempre dentro *da e pela* língua, inseparável da sociedade, implicando-se ambas na constituição humana na cultura. E o que é a cultura na dimensão da língua? Benveniste nos responde, em 1963, e retoma essa relação em outros termos em *Estruturalismo e linguística* (1968). Em 1963, a cultura, como fenômeno simbólico e atividade humana, contém noções e prescrições, conforme atesta a passagem a seguir:

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

Percebemos aqui um aspecto nodal considerado pelo linguista e central para nossa questão de pesquisa: a cultura como fenômeno humano e simbólico. Essa reflexão reúne pelo simbólico (poder de significação) o homem, a língua e a cultura. Se o homem fabrica sua língua, ele o faz antes e em vista de um consenso coletivo, de

um conjunto muito complexo de representações organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem será *impregnado* e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? (PLG I, p. 32, grifo nosso).

Para o linguista, a cultura é *apreendida* com a língua à medida que o homem se desenvolve no seio da sociedade, onde outros homens lhe *inculcam*, desde cedo, o uso da palavra. Segundo Benveniste, é preciso compreender essa relação no imenso domínio que é o da significação e que não se restringe somente à língua, mas também à cultura como um sistema que distingue o que tem ou não sentido.

É no texto *Estruturalismo e linguística* (1968) que Benveniste enfatiza que “Tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistema de valores. Da articulação entre os valores [...] **Estes valores são os que se imprimem na língua**” (PLG II, p. 22, grifo nosso), ilustrando essa questão com uma máxima: “**o homem não nasce na natureza, mas na cultura**” (PLG II, p. 23). Para ele, a cultura é um mecanismo de caráter simbólico; há uma semântica que atravessa todos os elementos de cultura e que os organiza em vários níveis dentro da língua, de modo que o homem fala sempre no interior “de certos quadros, de certos esquemas” (PLG II, p. 25) e que “Nenhuma língua é separável de uma função cultural” (PLG II, p. 24). Nesse texto, Benveniste parece gestar o embrião da concepção de língua como interpretante da sociedade e de sua cultura. A língua, nesse caso, contém/engloba a cultura, embora não seja explicitada nesse texto a relação de interpretância.

Associando a reflexão de 1963 à de 1968, podemos pensar que os valores culturais contidos na língua prescrevem, bem como interditam os modos de o locutor (se) dizer dentro de determinada sociedade. A apropriação e a mobilização da língua pelo locutor nas situações de exercício da linguagem, em vista da necessidade de referir, requerem apreensões distintas da língua que manifestam os modos de enunciação<sup>113</sup>. A capacidade de viver em um universo simbólico é o que fundamenta a cultura, que constitui e organiza a língua dentro de *certos quadros*, ou ainda, de certas *instituições*.

Com efeito, isso nos encaminha a uma visão antropológica da enunciação, mas, mais especificamente, envia-nos a uma *dimensão antropológica do discurso*, conforme assinalam Laplantine e Pinault (2015, p. 13) a respeito da amplitude da obra de Benveniste, que “ultrapassa, integrando-a, a estrita especialização linguística, pois esses trabalhos versam sobre a significação, sobre a dimensão antropológica do discurso, sobre as posições sociais dos locutores” (tradução nossa).

Em *Uma teoria científica da cultura*, Malinowski (1975) parece endossar nossa hipótese de que “certos quadros” a partir dos quais o homem fala derivam de um fato de cultura: a

---

<sup>113</sup> A esse propósito, Lévi-Strauss destaca em *As estruturas elementares do parentesco* que o critério para identificar determinado fato como pertencente à natureza ou à cultura é a *universalidade* ou a *norma* de determinado comportamento humano: “tudo quanto está ligado a uma norma pertence à cultura e apresenta os atributos do relativo e do particular” (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 47). Salvo a proibição do incesto, as formas de proibição que se designam como normas vinculam-se essencialmente à cultura, visto ser esta o resultado de um conjunto de valores, tradições e costumes erigidos numa determinada sociedade. Pensamos que essa concepção é análoga à definição de cultura benvenistiana no que diz respeito à condição social específica do humano, que está associada à natureza da língua, a qual só pode ser compreendida no seio da sociedade, uma vez que é dentro dela que os *grupos ou classes de homens* se apropriam dos termos gerais da “língua comum” e atribuem a eles referências específicas que se adaptam à sua *própria esfera de interesse* (PLG II, p. 100).



organização dos homens em determinados grupos que implicam estruturas definidas. Essas estruturas, por sua permanência no seio da sociedade, configuram-se em instituições, e cada uma delas representa um sistema de atividades coordenadas ao qual subjaz um conjunto de regras que satisfaz as necessidades de seus participantes, preenchendo uma “função” (MALINOWSKI, 1975, p. 45) – ou, diríamos a propósito de Benveniste, um **valor cultural**. Nesse ponto, vemos o antropólogo social se aproximar do linguista da enunciação, este que, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), reconhece que o valor de determinada instituição é o papel que ela desempenha dentro da estrutura social, ou ainda, dentro do esquema geral da cultura:

[...] é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração das práticas sociais que colocam a pessoa na sociedade enquanto participante e que **desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação**. Desta vez o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção. A língua, com efeito, é considerada aqui enquanto prática humana, **ela revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum**. (PLG II, p. 101-102, grifos nosso).

Sendo a sociedade fixada em *instituições*<sup>114</sup>, que revelam “as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum”, podemos dizer que elas são, com efeito, *testemunhos*<sup>115</sup> do marco temporal de uso da língua, que, pela referência, imprime nela os valores constantemente renovados da sociedade e de sua cultura. Assim, a cultura prescreve, bem como interdita aquilo que é dito a respeito de si, do outro e do mundo, regulando as relações sociais e imprimindo certas *normas* na configuração da estrutura da língua e da sociedade.

A hipótese que postulamos aqui é análoga à de Farias (2014) e defende que as prescrições e as interdições apreendidas pelos valores culturais de certas instituições que se imprimem na língua influenciam a mobilização, pelo locutor, dos instrumentos de realização da enunciação. Tal influência se relaciona com “a própria natureza da língua, que está ligada com uma condição

<sup>114</sup> Dessons aponta um ponto bastante interessante assinalado por Benveniste a respeito do termo *instituição*: “o valor da palavra ‘instituição’ se estabelece em relação com uma série de termos essenciais à teoria da enunciação: ‘instituir’, ‘instaurar’, ‘instante’, ‘instância’, que são ligados a um pensamento do presente da linguagem como fundamento da historicidade e da subjetividade” (DESSONS, 2006, p. 53, grifo em negrito nosso, tradução nossa).

<sup>115</sup> O termo *testemunhos*, associado à *referência*, indica uma postura metodológica de Benveniste em relação à análise de fatos linguísticos, considerando-os em sua dimensão cultural, em função da qual se constituem também como *fatos culturais* (BENVENISTE, 2014, p. 220). Prova da abertura de sua linguística à cultura é a incursão de um professor e linguista incansável que se instala em vilarejos do Afeganistão, Irã, Alasca, Canadá, Pérsia para ver, nos costumes, o repertório de termos específicos, as maneiras específicas de organizá-los, seu estilo particular, em suma, as formas que se adaptam à expressão de certos grupos especializados conforme sua esfera de interesse (PLG II, p. 102). Testemunhos dessa incursão estão nos volumes I e II de *Vocabulário das Instituições Indo-europeias* (BENVENISTE, 1995), em *Revue de L’Histoire des Religions* (BENVENISTE, 1947), em *Émile Benveniste: langues, cultures, religions* (LAPLANTINE; PINAULT, 2015), bem como em alguns artigos de PLG I e PLG II cujas análises se dedicam ao valor de certos termos empregados pelo homem em instituições religiosas, jurídicas e econômicas.

específica do homem, em que o advir do indivíduo se dá juntamente com o advir da coletividade” (FARIAS, 2014, p. 396), de modo que língua não deve ser tomada senão em seu duplo funcionamento subjetivo (individual) e referencial (social), como postula Benveniste em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968). Com efeito, a língua fornece a estrutura formal de base (significância dos signos) que permite que o homem fale e, ao mesmo tempo, fornece o mecanismo linguístico (significância da enunciação) que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso na constituição da realidade individual e coletiva do homem na linguagem, como postulamos anteriormente.

Nesse sentido, a visão de Malinowski (1975) não faz mais que reforçar a concepção de Benveniste a respeito da relação entre o homem, a língua e a cultura, cujo laço a linguagem possibilita perpetuá-la ou transformá-la. É na interdependência desse trinômio *homem-língua-sociedade/cultura*<sup>116</sup> que se enlaça o sistema cultural com o sistema da língua, uma vez que, para ter acesso à experiência do outro, é preciso que o homem tenha se instaurado dentro de *certos quadros* particulares à sociedade em que vive.

Assim, a enunciação, definida em *O aparelho formal da enunciação* (1970) como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG II, p. 82), depende da estrutura enunciativa na qual se inscreve, sendo a constituição da subjetividade ao mesmo tempo individual e social. Isso porque a enunciação singulariza a língua, por advir de um ato *individual*, ao passo que carrega rudimentos e valores da cultura que nela se imprimem, investindo-se de um caráter coletivo, porque *social*. O que caracteriza a enunciação, segundo Benveniste, é a “*acentuação da relação discursiva com o parceiro*” (PLG II, p. 87, grifo do autor), e o que seria essa “acentuação” se considerada a enunciação inscrita em determinada língua e em determinada sociedade?

Sendo que “cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou aos outros” (PLG II, p. 101), o *tu* faz parte de uma coletividade de falantes que constitui a sociedade e representa, dentro de cada instituição que a compõe, uma condição específica de mobilização dos caracteres da língua para enunciar sua posição de locutor de acordo com os valores particulares a cada uma, o que constitui sua cultura. Assim, o *eu* apreende com o *tu* o modo como a sociedade significa coletivamente dentro de cada instituição, pois “a cultura ‘fala’ toda vez que *eu-tu* se instituem no

---

<sup>116</sup> Consideramos a conjunção dos termos *sociedade/cultura* porque não vemos como dissociá-los, uma vez que a cultura é inerente à sociedade.

ato de enunciação, ou seja, é uma alteridade que intervém crucialmente no dizer de *eu-tu*” (TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 107).

Mais do que reconhecer e compreender os signos transmutados em palavras pela enunciação, o homem é convocado a interpretar a sociedade e sua cultura em relação ao modo como ela significa enquanto coletividade, o que determina, por conseguinte, o *modo* específico de ele se dizer na língua dessa sociedade. Nesse sentido, são as instituições que constituem a posição social a partir da qual cada um se determina como sujeito, pois, se a cultura se define como o conjunto de valores inerentes à sociedade e à língua, ela assume, assim, “um estatuto de cerceamento”<sup>117</sup>, provocando efeitos nos modos como cada um (se) diz em vista do outro.

Sob a *dimensão antropológica do discurso* – que, a nosso ver, engloba a *antropologia da linguagem e da enunciação* –, compreendemos que os valores culturais integram todos os níveis da língua e, desse modo, são transversais ao exercício da língua-discurso, ou seja, constituem e configuram a estrutura enunciativa *eu-tu/ele*. Essa dimensão, que sustenta a tese de Knack (2016, p. 19), “alude ao fato de que, *no* e *pelo* discurso, podemos entrever os rastros desse *homem que fala* e que, por *falar*, insere-se na sociedade, individualizando-se e vivendo” (grifos da autora). Por meio do trinômio *homem-língua-sociedade/cultura*, há a implicação necessária das “posições sociais dos locutores”, ou seja, dos “efeitos dessas posições sociais” no discurso (KNACK, 2016, p. 19).

Vislumbramos que tais efeitos se manifestam na *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, pela qual o locutor passa a conceber um saber sobre a língua e a linguagem que determina o seu *apropriar-se depois* da escrita. Se esta relação está inscrita em um processo que a toma não só como “emprego das formas”, mas também como “emprego da língua”, enquanto *atividade individual e social*, entendemos que a escrita passa não só a ser *reconhecida* como forma que significa, mas também passa a ser *compreendida* como forma que comunica via *vocalização do escrito*.

Isso porque a escuta do texto escrito vocalizado não se prende ao aspecto formal dos signos enunciados, como ocorre na leitura individual – tentação à que cede o professor na avaliação –, em que os sentidos, muitas vezes, são condicionados à normatividade do “emprego das formas”, “um conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem

---

<sup>117</sup> Termo cunhado por Silva; Knack; Juchem (2013, p. 4).

ou devem normalmente aparecer” (PLG II, p. 81, grifo do autor). Pensamos que a escuta, em contrapartida, se dá no domínio da compreensão global, atenta à ideia geral que decorre da constituição da (nova) referência no “emprego da língua” pelo *enfraseamento* produzido na escrita e renovado na *vocalização do escrito*.

O termo *enfraseamento* decorre justamente da concepção de indissociabilidade entre o *reconhecimento* e a *compreensão*, entre os domínios semiótico e semântico, uma vez que “é no discurso, atualizado em frases, que a língua se forma e se configura” (PLG I, p. 139). Como suporte para nosso termo, Dessons defende, em *La phrase comme phrasé*, com base em Benveniste, que não há como dissociar do aspecto proposicional da *frase* o aspecto historicizado, de “criação indefinida” do sujeito (*phrasé*). Em analogia com a música, o autor explica que

[...] se pode postular um uso informativo da linguagem, mas esse uso, empírico, não impede que no emprego mais “instrumental” da linguagem, quer seja, uma “informação”, **se perceba, ao mesmo tempo, o sujeito e toda a sociedade, mesmo que se pense que não se o ouça, ou que se faça de conta que não se o ouve, ou se o designe como “ruído” nas teorias da informação.** (DESSONS, 1997, p. 45, grifos nossos, tradução nossa).

Para o autor, é indissociável da frase a especificidade do domínio de *phrasé*, pois esta “é a subjetivação do discurso, na medida em que porta efeito na significação, em que rende indissociáveis efeito e semântica”, como afirma Franco (2013, p. 83) a propósito do autor. E isso não só no discurso falado, mas também no discurso escrito, em que a linguagem é indissociavelmente sentido e corpo, uma presença significativa no/do discurso que, a nosso ver, se dá pela vocalização. Segundo Franco (2013), importa esse “falar visível” que coloca em evidência a linguagem como especificidade, historicidade e subjetividade do discurso.

Nesse sentido, entendemos que o termo *enfraseamento* traduz a indissociabilidade das faculdades de reconhecer e compreender, dos domínios semiótico e semântico, na conversão da língua em discurso. Como efeito, a *vocalização do escrito* ressignifica o discurso escrito, na medida em que retorna aos procedimentos de sintagmatização-semantização na transmutação de novos sentidos em vista da constituição de nova referência, visto que aquele que lê junta e separa unidades do que lê conforme o sentido que confere ao seu ato enunciativo de leitura. Ao vocalizar o escrito, as unidades se deslocam e ganham relevo em relação a outras unidades e palavras, em vista da significação que decorre de sua passagem de locutor a sujeito em sua *certa* relação com o outro e com o mundo em presença. Ou seja, o locutor faz “novamente” a passagem a sujeito no ato de *vocalização do escrito*, evidenciando de que modo essa “certa relação” se renova no discurso.

Por meio do *aparelho de formas (eu-tu-aqui-agora)* e de *funções* (de interrogação, intimação e asserção e de todos os tipos de modalidades formais que servem à expressão da posição e da atitude do locutor), há um (re)arranjo das unidades da escrita na *vocalização do escrito* e, portanto, alteração na relação semiótico-semântico do texto escrito. O locutor produz *enfrasamentos* que assinalam a *acentuação de sua relação discursiva com o parceiro*, a qual é refeita no ato de realização vocal da escrita. A nosso ver, a acentuação dessa relação é evidenciada pela maneira como o locutor-aluno se apropria da língua já discursivizada na (re)atualização das relações entre forma e sentido. A partir de seus *enfrasamentos*, o aluno, como locutor, assinala que o texto escrito se (re)escreve à medida que o lê, em virtude da temporalidade da língua e da faculdade metalinguística que fundamenta a relação de interpretância (cf. veremos em 2.2 e 2.3).

Consequentemente, vemos que isso assinala efeitos de apropriação da língua em vista da intersubjetividade instaurada, de um lado, entre locutor-aluno e alocutário-leitor privado, e, de outro, entre locutor-aluno e alocutário-leitor público, porque subentendem maneiras específicas de conceber a escrita no âmbito de cada produção. Logo, a maneira como a língua-discurso se instaura dentro de cada instituição, como na universidade, resulta num modo particular de conceber a apropriação e a mobilização da língua (escrita) para constituir o discurso, o qual depende das relações de intersubjetividade e de forma-sentido da língua-discurso sob a condição de temporalidade (conforme desenvolveremos no item seguinte).

Sob o aspecto da língua-discurso, inscrita na relação recíproca entre linguagem-língua-sociedade-cultura na qual se situa o homem, e, logo, a intersubjetividade, compreendemos que, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a *vocalização do escrito* atesta a possibilidade de conversão individual da língua em discurso pelo aluno a partir do próprio discurso. Isso porque a interdependência enunciativa (escrita e leitura, vocalização e escuta) possibilita que o aluno (escrevente/leitor/intérprete) atualize as relações entre forma e sentido na conversão da língua em discurso sobre a língua já discursivizada, isto é, sobre o próprio discurso. No entanto, o fato aparentemente evidente que a faculdade metalinguística deixa ver é que, nesse caso, se trata de uma conversão que leva em conta uma especificidade na condição de intersubjetividade: o discurso ao qual se voltam locutor e alocutário é aquele já manifesto pelo locutor na escrita no âmbito privado de sua produção. O ato de leitura, que se daria também nesse âmbito, será, no entanto, renovado em sala de aula universitária, cujos valores culturais impressos nesse tempo-espaço destinarão à escrita e à leitura um novo âmbito – o público – e um novo estatuto – intersubjetivo e reflexivo.

Se Benveniste afirma que a experiência interior do sujeito é acessível a outro numa expressão articulada e representativa e que se realiza numa determinada língua, própria de uma sociedade particular, e *não numa emissão vocal comum à espécie inteira* (PLG I, p. 27-28), esse aspecto é relevante porque também integra os valores culturais de realização vocal da língua. Ou seja, o modo como o locutor se apropria da língua e a produz por meio de “ruídozinhos vocais que se dissipam apenas emitidos, apenas percebidos, mas toda a alma se exalta com eles” (PLG I, p. 31), atesta sua presença singular na linguagem, cuja marca irreduzível de subjetividade – a vocalização – carrega a historicidade da voz e a trajetória do seu uso que evocam no próprio locutor e no outro novos sentidos. Essa questão é corroborada por Diedrich e Ribeiro (2017, p. 259) ao destacarem que, “ao mobilizar os elementos vocais da língua em palavras, o locutor mobiliza um conjunto de valores que marcam o mundo à sua volta. E, ao fazê-lo, imprime à emissão vocal as particularidades advindas da sua constituição como homem nesse meio cultural”.

Considerando que a emissão vocal é marcada por traços individuais, relativos à sua unicidade no ato de enunciação, podemos deduzir que dessa unicidade decorre o fato de que se os sentidos são singulares, isso se deve à percepção daquele que ouve, visto que a “escuta” (percepção) se constitui como ato de enunciação. Além de um fato físico, matéria sonora, a vocalização atesta ainda a estrutura imaterial da linguagem, a “comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua ‘evocação` [...] Nenhum poder se igualará a esse que faz tanto com tão pouco” (PLG I, p. 31). Esse poder de que a linguagem dispõe através da língua leva Flores e Milano (2014) a afirmarem que “Nossas vozes são, ao mesmo tempo, o que temos de específico e o que compartilhamos com o outro”, o que nos leva a compreender a *vocalização do escrito* como revestida de um caráter duplo, porque inscrita na relação intersubjetiva fundada na sociedade com sua cultura.

Há um caráter de *unicidade*, em vista de uma presença que depende da escuta e da percepção; e um caráter de *inversibilidade*, porque é preciso de um outro que as ateste, na posição de alocutário na alocução atual (escuta da *vocalização do escrito*), e na posição de locutor na alocução posterior, em que (co)refere para o aluno o seu discurso (*discursos sobre a vocalização do escrito*). Tal fato indica que “tal condição é essencialmente relacional”, conforme Cavarero (2011, p. 23), ou seja, essencialmente intersubjetiva.

Desse modo, entendemos que a *vocalização do escrito* atesta a condição *específica* e *social* da produção de textos em sala de aula, reconfigurando a relação intersubjetiva que se instaura nessa situação de discurso particular. A partir da necessidade de referir, pode-se provocar nessa

relação a configuração de uma nova posição na linguagem em que se dê o espaço do *poder se dizer* por meio da escrita através de uma dupla presença: a presença de quem lê o próprio texto (emissão) e a presença de quem o escuta (percepção). Como diz Cavarero (2011, p. 26), “a voz é encarregada de uma função eversiva em relação aos códigos disciplinares da linguagem”, contrariando uma história de enunciações fundada numa cultura na qual se expropriou da escrita e da leitura o seu caráter público, para reduzi-las ao silêncio do mundo privado.

Prova disso é que se atribui à escrita certa incompatibilidade da compartilhamento da referência na comunicação intersubjetiva, uma vez que o *aqui-agora* do ato de leitura é posterior ao *aqui-agora* do ato de escrita, ambos realizados de forma silenciosa e individual. Mas, se o quadro figurativo da escrita se dá em face de um alocutário que se faz (co)presente (como professor e colegas), é a este a quem se dirigirá a escrita e, portanto, é este quem integrará a referência do texto (cf. JUCHEM, 2012).

Nesse ponto, a relação de homologia inspirada por Benveniste (2014) torna-se relevante, na medida em que redimensiona a interdependência entre os atos de enunciação: a leitura se torna o critério da escrita na justaposição da fala e da escuta. Ou seja, a *interdependência enunciativa* promove ainda a capacidade de justapor essas modalidades linguísticas, fazendo com que o falar pressuponha o ler e o escrever pressuponha o ouvir. Disso resulta que escrever é também da ordem da escuta, do ouvinte, da “presença” e do “público”. A nosso ver, o alcance desta justaposição está na possibilidade de aluno e professor refazerem juntos, na universidade, o saber sobre a escrita que carrega um valor cultural vinculado à cientificidade, da qual decorre, muitas vezes, um efeito de “apagamento” da subjetividade.

Em contrapartida, a interdependência enunciativa na qual se implicam os atos enunciativos de fala, escuta, escrita e leitura – justapostos e complementares – pode mudar a relação do aluno com sua escrita em um movimento que implique enxergar nela novos valores culturais que lhe permitam ocupar aí um novo lugar de enunciação. Nesse viés, o compartilhamento do “mesmo texto” pelo leitor-autor e pelos ouvintes-professor/colegas se dá através de um modo diferente de (se) dizer no texto escrito em que este não sofre a repressão do “emprego das formas”, mas apenas regozija do “emprego da língua”, pois nesse compartilhamento há um ponto fundamental: o locutor e seu alocutário, disposto à escuta, tornam-se intérpretes da língua-discurso e possibilitam ao locutor ressignificar seu discurso escrito e renovar a sua posição na linguagem. Este não se volta somente à língua para interpretá-la; ele volta à língua já discursivizada, ao seu próprio discurso, para (re)atualizar as relações de forma e sentido da escrita.

A matéria sonora, aqui, não se reduz a elementos segmentáveis da língua, mas a procedimentos que se situam para além das unidades segmentáveis para constituir o *enfraseamento*, que integra os níveis e, com isso, *evoca* sentidos singulares na enunciação por seu arranjo original – questão que discutiremos no item 2.3.

Deslocando metodologicamente tais questões, o professor provoca, em sala de aula, um trabalho que se sustenta no uso e na reflexão sobre o uso, questão tão defendida nas diretrizes nacionais e estadual sobre o ensino de língua portuguesa.

Ambas as relações de interdependência – falar/ler e escrever/ouvir – se recobrem assim para a produção do discurso *em (co)presença*, reimprimindo nessa modalidade de uso da língua um novo valor ligado à presença (ao público) e à singularidade (ao específico). Por isso, consideramos a intersubjetividade que instancia a interdependência enunciativa na *vocalização do escrito* um elemento e um fato de cultura, porque inscrita na sociedade.

Em suma, na enunciação, que instancia a interdependência enunciativa entre as modalidades de uso da língua (de fala, de escuta, de escrita e de leitura), o aluno pode experimentar novamente o seu discurso vinculado à alteridade da presença que o liga ao outro. Assim, o professor e os colegas são para o aluno a sua possibilidade de *travessia* na linguagem: ao deixarem se atravessar por sua escrita e sua leitura, deixam também que navegue na aventura de comandar o seu próprio (dis)curso e fazer a travessia de um lugar a outro, de um dizer a outro, de um modo de ser a outro... “De fato, de uma travessia não se sai da mesma forma com que se entrou” (MILANO, 2017, p. 82).

Considerar essa “etnografia” torna-se imprescindível para o professor-pesquisador, a exemplo de Malinowski em *Um diário no sentido estrito do termo*. Em suas pesquisas, confessa ele dois problemas: “(1) Tenho relativamente pouco a fazer com os selvagens no local, não os observo o suficiente; (2) Não falo a língua deles” (MALINOWSKI, 1997, p. 50). A segunda problemática é sugestiva, pois nos confirma a indissociabilidade do trinômio *homem-língua-sociedade/cultura*: para entrar na cultura do outro, é preciso antes entrar em sua língua e, por meio dela, apreender seus valores. Esse é o pressuposto para falar a língua do outro, para fazer uma *etnografia* que, sob a “ampla dimensão *reflexiva* da linguagem”, pressupõe “o uso da língua para falar da língua” (FLORES, 2015, p. 90).

Como professores, precisamos “falar a língua” que faça *significar* e *viver* a produção de textos na universidade. Isso porque se, “pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a



transforma” (PLG I, p. 32), escolhemos *transformar* os valores culturais que imprimimos no uso da língua em sala de aula – transformação possível pelo fundamento da **temporalidade** no emprego da língua.

## 2.2 O tempo do homem na linguagem: a instância de historicização na (re)invenção do discurso

Nas palavras finais de *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste nos convoca a ver que “o domínio da subjetividade se amplia ainda e deve chamar a si a expressão da temporalidade [...] não há outro critério nem outra expressão para indicar o tempo em que se *está* senão tomá-lo como o tempo em que se *fala*” (PLG I, p. 289, grifos do autor). A relevância dessa convocação se justifica pelas suas implicações teóricas no quadro benvenistiano, uma vez que a categoria de *tempo* é uma condição para promover a língua à enunciação. Assim, tal noção tem implicações importantes para nosso estudo, uma vez que a função da linguagem, que é significar, parece estar diretamente relacionada ao *curso* do tempo do homem que, como o rio de Cabral de Melo Neto, enfrasa-se com outros fios de discurso e “corre sem fim e sem retorno” (PLG II, p. 71).

É interessante notar que Benveniste nos chama a atenção para o estudo dessa categoria nas páginas finais de *O aparelho formal da enunciação* (1970): “Esta relação com o tempo merece que aí nos detenhamos, que meditemos sobre sua *necessidade*, e que interroguemos sobre o que a fundamenta” (PLG II, p. 85, grifo do autor). Por que o linguista se interrogava sobre tal “necessidade” na formulação final de um de seus últimos artigos? E, mais, na formulação que culminou na definição do conceito de *enunciação*<sup>118</sup> e que integra a segunda parte de PLG II, *A comunicação*?

Vemos na sinalização de Benveniste a recorrência e a ênfase dada ao estudo de uma categoria que se faz presente em vários artigos relacionados à temática da enunciação: a

<sup>118</sup> Vale lembrar que o artigo *O aparelho formal da enunciação* foi escrito a pedido de Todorov, que, em resposta ao manuscrito de Benveniste, reconhece a maneira magistral como ele coloca os problemas da enunciação: “*Cher Monsieur, Je vous renvoie ici votre manuscrit comme promis, après l’avoir recopié à la machine. Permettez-moi de vous dire combien j’ai admiré la manière magistrale dont vous posez les problèmes de l’énonciation. Mon seul regret est que vous ne consacriez à ces questions beaucoup plus de pages – un livre que vous êtes le seul capable à écrire.*”(Carta de Todorov a Benveniste em 2 de outubro de 1969). Tal fato é relevante na medida em que o consideramos um texto destinado a linguistas, no qual Benveniste realiza uma espécie de “síntese” de sua teoria enunciativa, ainda que não a tenha proposto explicitamente e de modo acabado ao longo de sua obra. Sobre a exegese desse artigo, ver Aresi (2012).

temporalidade. Em *As relações de tempo no verbo francês* (1959), que integra a quinta parte de PLG I, *O homem na língua*, e é também destinado a linguistas, Benveniste procura diferenciar dois planos nos quais se configura a enunciação: o da *história* e o do *discurso*. Nesse texto, o estudo do tempo serve ao propósito de assinalar a distinção de marcas formais no enunciado, demonstrando como o tempo empregado (a presença ou não do aoristo, que é indefinido) evidencia a marca de uma “presença” ou de uma “presença-ausência” na enunciação. Na *enunciação histórica*, pela presença do aoristo – “o tempo fundamental, pois é o tempo do acontecimento fora da pessoa de um narrador” (PLG I, p. 262) –, há o “apagamento da pessoa” por meio da exclusão das formas linguísticas que correspondam ao eixo temporal da instância de discurso, o qual permite à narrativa histórica o registro dos acontecimentos sob a forma de “terceira pessoa”, a fim de que pareçam narrar-se a si próprios.

Em contrapartida, na *enunciação de discurso*, reúne-se tudo o que subjaz à comunicação intersubjetiva e, portanto, todas as formas linguísticas que possibilitam a inscrição e a manifestação da “presença” do locutor “na intenção de influenciar, de algum modo, o outro [...] enfim, em todos os gêneros [orais e escritos] nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria de pessoa” (PLG I, p. 267, acréscimo nosso). Nesse ponto, entendemos que Benveniste nos esclarece o quanto o *tempo*, bem como a *pessoa* são categorias elementares e necessariamente relacionadas na constituição da subjetividade em textos tanto falados quanto escritos, mesmo que neles apareçam de forma implícita. A nosso ver, o que releva do pensamento benvenistiano nesse ponto é o fato de que, no plano da história, a “presença-ausência”<sup>119</sup> do historiador se dá em vista da necessidade de “imparcialidade” no registro da História pelo apagamento da pessoa; em contrapartida, no plano do discurso, a “presença” do falante ou escrevente é o fundamento de sua historicização na linguagem, através da qual se dá a constituição de sua subjetividade na produção de discursos falados e escritos. Logo, o tempo ligado à *presença* do locutor se constitui como *função do discurso*.

Tal aspecto parece ser o enfoque de Benveniste em *A linguagem e a experiência humana* (1965), artigo no qual se dedica, sobretudo, à noção de *temporalidade* vinculada ao emprego da língua: “O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e se organizar como *função do discurso*” (PLG II, p. 74). E continua, repetindo a ênfase dada à sua função: “Este tempo tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no *presente* da instância de fala [...] É evidente que este presente, na

---

<sup>119</sup> Com esse termo, pretendemos demarcar que não se trata da exclusão de subjetividade na enunciação histórica, mas do efeito que ela produz devido às marcas formais no enunciado, conforme Flores (2013).

medida em que *é função do discurso*, não pode ser localizado em uma divisão particular do tempo crônico [...]” (PLG II, p. 75, grifos nossos).

De modo irreduzível aos tempos físico e crônico, o *tempo linguístico* insere o acontecimento no tempo da língua, a qual dispõe de um **centro temporal cuja função é situar o locutor em relação à sua enunciação**. Tudo que aí está implicado situa-se em virtude da forma linguística que ele emprega a partir do *presente*, “profundamente de acordo com a natureza real da linguagem – de que o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito” (PLG II, p. 76).

Nessa linha, a noção de referência volta à tona para figurar no centro temporal da língua, a partir do qual ela se refaz a cada instauração de *eu* e *tu* no *aqui-agora*: “Este presente é reinventado a cada vez que o homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (PLG II, p. 75), e assim, na esteira do tempo, a referência é refeita a cada ato de enunciação. Posto isto, podemos dizer que *temporalidade linguística* e *referência* são noções que clamam uma pela outra e se fundem na enunciação – fusão pertinente aos aspectos enunciativos, como no quadro formal de realização da enunciação.

A configuração do quadro formal da enunciação realiza-se em vista da temporalidade linguística que se insere na comunicação linguística. Testemunhos dessa possibilidade são as noções de *unicidade* e *inversibilidade*, que se atrelam à noção de *temporalidade*: “a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. Meu ‘hoje’ se converte em seu ‘hoje’, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso [...]” (PLG II, p. 77). Para Benveniste, esta é a condição da inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: “ela consiste no fato de que a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor” (PLG II, p. 78). De fato, algo muito singular se produz através da temporalidade contemporânea à instância de discurso na qual se configura o quadro formal de realização da enunciação: a temporalidade que se instaura na relação intersubjetiva é uma forma de permuta e de gestão dos efeitos de realização do discurso a partir das referências de um *eu* visando a um *tu*, sendo, por isso, *sui-referencial*<sup>120</sup>. Aqui, parece se justificar a *necessidade* ressaltada por Benveniste sobre o estudo do tempo.

---

<sup>120</sup> Coextensivo ao tempo, o *espaço* também se determina “a partir de onde se fala” e “a quem se fala”, colocando em cena o papel central da *suirreferencialidade*. Sobre a noção de *espaço* em Benveniste, ver Barboza (2013).

Situado no interior da língua, o aparelho formal da enunciação é, portanto, a possibilidade da subjetividade, visto que a relação do locutor com a língua “determina os caracteres linguísticos da enunciação” (PLG II, p. 82)<sup>121</sup> – mas isso somente em vista da **temporalidade linguística cuja função é promover a língua à enunciação**. Desse modo, a intersubjetividade – experiência central a partir da qual se determina o discurso, realizado pelo aparelho formal da enunciação – só se realiza pelo tempo linguístico inerente à instância discursiva. Assim, **o tempo do discurso “funciona como um fator de intersubjetividade”** (PLG II, p. 78, grifo nosso) que torna possível a comunicação linguística e a constituição da referência no discurso, pois “realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo de tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (PLG II, p. 68). Dessa forma, a função do aparelho formal da enunciação está em assinalar, pela língua, essas circunstâncias, ao mesmo tempo em que permite renová-las pelo tempo *presente*. Este, que se desloca com a progressão do discurso, tem como fundamento situar os acontecimentos no passado ou no futuro, ora como “evocação pela memória”, ora como “prospecção” (PLG II, p. 75). Tais referências temporais são igualmente inerentes ao exercício da fala, porque engendradas pelo presente, e colocam em relevo da língua “a *dissimetria* que está na natureza desigual da experiência humana” (PLG II, p. 77).

O locutor, ao se apropriar da língua, já se apropria de uma língua-discurso, produto de sua *história de enunciações*. Essa história reúne *intersubjetividade e temporalidade* em uma experiência fundada na linguagem, experiência que “não é descrita, ela está lá, inerente à forma que a transmite, constituindo a pessoa no discurso” (PLG II, p. 69) e evocando *nele e por ele* os efeitos dessa experiência no liame das relações intersubjetivas instauradas em certo tempo-espço. É sobre isso que trataremos no subitem a seguir.

### 2.2.1 O tempo que transforma o homem na linguagem

Dado que “o homem não nasce na natureza, mas na cultura” (PLG II, p. 23), a relação entre linguagem, língua, homem e sociedade carrega, assim, uma história de enunciações situada na cultura e se manifesta em vestígios de um *apropriar-se depois* do locutor (SILVA, 2009), uma vez que a língua carrega os valores culturais que nela se imprimem ao longo de seu emprego. Mas como se pode, pela língua, transformá-los?

<sup>121</sup> Ver Flores (2013) em *Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação*.

Se o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o agora e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo, é a partir desse “**presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença**” e que “imprime na consciência o sentimento de uma continuidade” (PLG II, p. 85, grifo nosso) que se dá a esperança de renovar a sua história de enunciações. Sob a condição de que a linguagem propicia sempre um “substituto da experiência”<sup>122</sup>, a ser comunicado indefinidamente no tempo e no espaço por meio da enunciação, o locutor pode ter a possibilidade de ser sempre outro: o quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora* configura-se infinitamente, pois a repetição é uma invenção, e a invenção é a origem mesma do discurso.

Na obra sugestivamente intitulada *Émile Benveniste: l'invention du discours*, Dessons (2006, p. 14) considera que a repetição de um enunciado não é jamais uma reedição, mas uma *reinvenção*: “o mundo não é um eterno retorno, mas uma constante criação”, pois, se o mundo é mediado pela linguagem, será a cada vez um mundo novo, porque falado num *eu-tu-aqui-agora* sempre renovado. Ao termo *reinvenção*, o autor confere uma função crítica sinalizada pelo emprego do prefixo “re-”, que é a de funcionar como um marcador de *historicidade* da linguagem. Tal termo utilizado pelo autor é extremamente importante para aquilo que pretendemos assinalar neste trabalho: se a enunciação é o acontecimento que a língua efetua pela relação que se instaura entre *eu* e *tu*, então ela só se realiza pela historicidade de que dispõe a linguagem.

Sob essa rubrica, compreendemos que a enunciação carrega a experiência e a história singulares do homem enquanto vestígios das relações intersubjetivas instauradas na sociedade e seus valores culturais. Mas, se a linguagem fosse só isso, se ela apenas carregasse os vestígios de usos da língua pelo indivíduo inserido na coletividade, sem que a ela o homem pudesse regressar para refazer os sentidos, ele estaria fadado ao domínio semiótico em que “o sentido imediato seria este, de algum modo, sem história nem contexto” (PLG II, p. 19).

De fato, a temporalidade, para Benveniste, encontra lugar na passagem da língua ao discurso, como a possibilidade de o homem se historicizar em seu próprio discurso. Se o homem não fosse ao encontro do tempo ou o tempo ao encontro dele (PLG II, p. 75), caberia à língua a repetição, e aos signos, apenas o saber mudo do dicionário. No entanto, se “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (PLG II, p. 80), a enunciação encontra seu fundamento na *descontinuidade* e na *dissemelhança* temporais que se

---

<sup>122</sup> Em *Leitura na escola: um barco à deriva?*, Teixeira e Ferreira (2008, p. 65) atestam que “única é a condição da linguagem humana” quanto à possibilidade de substituir a experiência no tempo em que se fala.

produzem na passagem da língua ao discurso, lugar necessário para o homem fazer a passagem de locutor a sujeito.

Nesse sentido, entendemos o termo *infância* do qual fala Agamben (2005) em relação a Benveniste; não como um tempo que se situa antes da linguagem, mas se situa justamente no lugar da descontinuidade e da diferença que há entre língua e discurso, na passagem do domínio semiótico ao domínio semântico. É nesse lugar que o homem inscreve sua história com o outro em uma experiência de linguagem para se fundar como sujeito e ser histórico: “Somente porque existe uma infância do homem, somente porque a linguagem não se identifica com o humano e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isto existe história, somente por isto o homem é um ser histórico” (AGAMBEN, 2005, p. 64). É, pois, sobre essa diferença e sobre essa descontinuidade que encontra seu fundamento a historicidade da experiência humana na linguagem – o que justifica a temporalidade estar inscrita no liame entre os domínios semiótico e semântico.

Atrelada à intersubjetividade, a temporalidade de cada nova experiência humana não se traduz em uma “evolução”, segundo Silva (2009), mas em uma “instauração” erigida sob a estrutura enunciativa *eu-tu/ele*, visto que “cada discurso enunciado pelo locutor na *sincronia* traz, simultaneamente, a *diacronia*, pois consideramos que é pela história de suas enunciações que ele se inscreve na língua” (SILVA, 2009, p. 148, grifos da autora). As noções de *sincronia* e *diacronia* interessam-nos, na medida em que a primeira diz respeito à atualidade do discurso oriundo do tempo presente da enunciação (na simultaneidade), ao passo que a segunda nos remete à *história de enunciações* que define um *apropriar-se depois* do locutor (na consecutividade), já que a (re)constituição dos sentidos se dá a partir de outros já existentes.

Assim, tendo em vista que o locutor é constituído pela repetibilidade da língua e, simultaneamente, pela irrepitibilidade da enunciação, a experiência humana é sempre uma nova instauração na linguagem, uma vez que a relação *eu-tu*, situada na língua e em sua cultura, é passível de ser refeita a cada produção de discurso. O filósofo Dufour (2000, p. 57), ao se valer da reflexão benvenistiana, apresenta o axioma “*Eu e tu falam de d’ele*”, que representa a unidade mínima de interlocução, cujo conjunto sincrônico *eu-tu/ele* tem como equivalente diacrônico a sucessão de três alocações: alocação anterior, alocação atual e alocação posterior, em que *eu* fixa as referências da alocação atual; *tu*, da alocação atual, dirá *eu* na posterior; e *eu*, da alocação atual, dizia *eu* na anterior. O que nos interessa dessa sucessão é o fato de que *eu* só obtém seu lugar atual de locutor se obteve antes um lugar de alocutário, o que confirma a inversibilidade como condição

da constituição do locutor como sujeito. A inversibilidade, que caracteriza a enunciação, carrega uma história de enunciações que define o *apropriar-se depois* de locutor, assinalando na sucessão de alocações os efeitos da temporalidade da língua. Nesse movimento de alocações, consideramos que, na temporalidade-historicidade, os sentidos e os sujeitos inscritos na linguagem se modificam.

A partir da noção de **temporalidade linguística**, sobre a qual se articulam noções basilares como *historicidade* e *enunciação*, derivamos um termo que, a nosso ver, recobre tais noções e sinaliza para este trabalho o tempo de *(re)invenção do discurso*: a **historicização**. Ao que nos parece, metodologicamente, o termo *historicização* engloba as noções de *historicidade* e *enunciação*, posto que a primeira é condição para promover a língua à segunda, e assinala, pelo sufixo *-ção*<sup>123</sup>, um processo de (des)continuidade do tempo na linguagem, que opera na conversão individual da língua em discurso e carrega o aspecto “único” de cada enunciação.

Além disso, concebemos que a historicização do homem na linguagem se constitui como função do discurso, pois lhe permite se historicizar na língua-discurso, sinalizando o movimento de anterioridade-posterioridade, sincronia-diacronia, simultaneidade-consecutividade, continuidade-descontinuidade que demarcam o *processo* instituído pelo tempo linguístico no ato de realização da língua pela enunciação. Ao mesmo tempo em que evoca a sua história de enunciações, o homem a renova pelo presente do discurso.

Essa temporalidade, que se instaura como fator de intersubjetividade, é uma forma de permuta e de gestão dos efeitos de realização do discurso a partir da instauração da relação *eu-tu-aqui-agora* que atualiza a referência e os valores culturais contidos na língua. Desse modo, a historicização contempla, como processo, *instâncias* nas quais se realiza pela enunciação, a qual instância a interdependência enunciativa entre as modalidades de uso da língua (falar e ouvir, escrever e ler), pela qual se dá a possibilidade de (re)invenção do discurso.

A **instância de historicização** na qual se funda a experiência do homem é justamente o ponto de encontro entre o que ele “evoca pela memória” e aquilo que “virá a ser em prospecção” – *dissimetria* que, segundo Benveniste, é o que torna possível a história, ou melhor, a *historicização* do homem na linguagem. Trata-se assim do modo como o homem (o aluno) instaura o lugar dessa passagem da língua ao discurso em relação ao outro (o professor e os colegas) no contínuo processo de aprendizagem de língua materna, mesmo na universidade – ora, porque **pela**

<sup>123</sup> Como se sabe, morfologicamente, o sufixo *-ção* é uma terminação utilizada na formação de substantivos derivados de verbos que indicam “ato ou processo”, corroborando a concepção de enunciação.

**capacidade de historicização do homem na linguagem, a língua pode ser refeita a cada ato de enunciação** (de fala, de escuta, de escrita e de leitura), transformando *radicalmente* o mundo do signo (domínio semiótico) no mundo do discurso (domínio semântico)<sup>124</sup>.

Ao nos situarmos na dimensão historicizante do aluno na linguagem, passamos a considerar que cada *instância de historicização* na qual ele funda sua experiência de falante/escrevente/ouvinte/leitor é o lugar singular em que ele experimenta a (re)invenção do discurso. Conceder esse lugar como professor é situá-lo em um *tempo-espaco* na universidade, cujos valores culturais que constituem a referência podem renovar e transformar o saber sobre o uso da língua que define o seu *apropriar-se depois* de aluno.

É justamente nesse ponto a que chegamos que se situa a vocalização do seu próprio escrito, como o lugar da possibilidade de o aluno experimentar, pelo tempo da língua, sua própria *presença* na vocalização do próprio texto, renovando os valores culturais que se imprimiram em sua história de enunciações em relação ao saber sobre o uso dessa modalidade linguística no ambiente de ensino-aprendizagem. O professor e os colegas são o lugar dessa passagem, dessa (re)atualização e dessa travessia na linguagem, comandando, junto com o aluno, o curso dessas águas movediças na (re)invenção do discurso. Sigamos tal curso.

### **2.3 A interpretância e o intérprete na linguagem: o papel da reflexividade enunciativa**

De forma a responder como o aluno pode (re)construir um saber que (re)signifique sua história de enunciações para se fundamentar como sujeito em sua língua materna a partir de novas experiências de significação na linguagem, entendemos que, além da abordagem da intersubjetividade e da temporalidade linguística, é preciso considerar o domínio translinguístico na análise dos fatos de linguagem que implicam as atividades de escrita e leitura em sala de aula universitária. Ou seja, é preciso que consideremos o domínio que implica a análise translinguística da *vocalização do escrito*, uma vez que esta pressupõe a *dimensão reflexiva da língua* para a (re)construção e a (re)significação desse saber.

---

<sup>124</sup> Silva (2016b, p. 16) corrobora nosso ponto de vista de que refletir sobre o processo de ensino de língua materna nessa perspectiva “é situar-se nessa dimensão de historicidade para tratar cada experiência de língua de conversão da língua em discurso como um registro humano na linguagem, já que pensar a língua fora do seu uso é excluir o humano e o histórico”.



Segundo Teixeira e Messa (2015, p. 110), é somente em vista de uma “semântica do homem que fala e, ao falar, ressignifica incessantemente a língua que se instituirá a metassemântica de Benveniste”. Segundo as autoras, em artigo intitulado *Émile Benveniste: a semântica do homem que fala*, é sob as bases dessa visão de linguagem, no âmbito da semântica da enunciação, que podemos ver por onde o pensamento de Benveniste vai na direção de uma “semiologia de segunda geração” (PLG II, p. 60)<sup>125</sup>. Em consonância com essa visão, Normand (2009, p. 180) aponta o fato de que o sentido passa sempre pelas formas da língua, de modo que nada pode ser compreendido que não tenha sido reduzido à língua, visto que ela é o meio próprio para descrever, categorizar, interpretar tanto a natureza quanto a experiência, de cuja relação resulta a sociedade. Assim, não há como conceber a cultura sem a intervenção da linguagem, cuja realização, a língua, permite defini-la na medida em que é o sistema interpretante da sociedade. Mas o que atribui à língua sua posição de interpretante e como ela opera nessa *semântica do homem que fala*?

Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), Benveniste atribui à língua a posição de interpretante pelo seu poder de significação e por conter três propriedades: duas inerentes, a propriedade constitutiva de sua natureza de ser formada por unidades significantes e a propriedade constitutiva de *seu emprego* de *poder* arranjar essas unidades de maneira significativa; e o “elo” entre elas, a terceira, que é a propriedade *sintagmática*, de poder combiná-las em certas regras de consecução e somente de determinada maneira (PLG I, p. 99). Como seria, então, realizado este *elo* entre a existência de unidades significantes e a *capacidade* de arranjá-las de maneira significativa senão a partir da atividade metalinguística do locutor que, ao *falar*, se individualiza no seio da sociedade?

A partir de um ponto de vista semiológico, compreendemos que esse *elo* é dado pela própria natureza da língua, uma vez que “Há uma metalinguagem, não há metassociedade” (PLG II, p. 100). É somente pelo fato de que a condição da língua, como interpretante, não muda enquanto sistema, “permanecendo capaz de registrar, de designar e mesmo de *orientar as mudanças* que sobrevêm no interpretado” (PLG II, p. 98, grifo nosso), que a torna o sistema interpretante por excelência. O que muda na língua são as designações, que se multiplicam e se substituem em virtude da reorganização social. A sociedade enquanto sistema interpretado pode se diferenciar ou evoluir, mas o que, de fato, os homens “podem mudar, o que eles efetivamente

---

<sup>125</sup> Para Normand (2009, p. 180), a semiologia desenvolvida por Benveniste se desdobra em diferentes termos como “semiologia geral”, “semiologia universal”, “semiologia de segunda geração”, “verdadeira ciência da cultura” e “ciência geral do homem”, na qual todas as ciências estão envolvidas na progressão do conhecimento da linguagem.

mudam *através da história, são as instituições*” (PLG II, p. 96, grifos nossos); nunca o seu princípio, que é o suporte da vida individual e coletiva.

Desse modo, vemos que o indivíduo, na sociedade, apenas pode mudar *na e pela* língua, em virtude de seu poder específico de voltar-se sobre si própria para arranjar constantemente e de maneira significativa suas unidades por meio da sintagmatização, a qual resulta das novidades e das necessidades das atividades sociais. Para Benveniste, “É porque a língua representa uma *permanência* no seio da sociedade que muda, uma *constância* que interliga as atividades sempre diversificadas” (PLG II, p. 97, grifos nossos) que pensamos que o indivíduo pode encontrar uma identidade, a língua, através da qual pode individualizar-se na sociedade e refazer, a cada vez, sua história de enunciações.

Vemos que, devido à sua faculdade semântica, a língua dá o *testemunho* de sua capacidade de conservar, na estabilidade da significação, a variedade da *referência* que atribui aos signos novos sentidos de acordo com certa organização social, diversificando os valores culturais atrelados às instituições dos quais resulta “uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (PLG II, p. 101). Isso porque, para o linguista, o homem se situa e se inclui em relação à sociedade necessariamente em uma classe, “seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (PLG II, p. 102), o que de fato revela o uso particular que ele faz da língua no interior desse grupo.

O fato de entrever o funcionamento da língua em relação às atividades sociais, aos quais se ligam os valores culturais, releva a capacidade da língua de poder interpretar a si mesma e a outros sistemas semiológicos de modo a renovar suas funções e estruturas, o que se deve à sua natureza paradoxal – de comportar uma *permanência* e uma *constância* – e ao duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso, o que nos reenvia à questão da temporalidade instaurada pela intersubjetividade na conversão individual da língua em discurso.

É por uma relação semiológica que Benveniste converte esse quadro tradicional em vista das *relações* entre os sistemas semiológicos. Na segunda parte do artigo *Semiologia da língua* (1969), o linguista depreende que, além da *relação de engendramento* e da *relação de homologia*, há uma terceira relação, que se institui entre um sistema interpretante e um sistema interpretado: a **relação de interpretância**. Por essa relação semiológica, tem-se a dependência mútua entre sociedade e língua, “o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade” segundo capacidade de semiotização da língua (PLG II, p. 63).

Enquanto “nossa vida inteira está presa em redes de signos que *nos condicionam* a ponto de não se poder suprimir apenas um sem colocar em perigo o equilíbrio da sociedade e do indivíduo” (PLG II, p. 52, grifo nosso), o “valor de um signo se define somente no sistema que o integra” (PLG II, p. 54), no caso, na sociedade e nos subsistemas semiológicos interiores a ela – poderíamos dizer, os grupos, as classes ou as instituições – que compartilham “dos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade” (PLG II, p. 63) e que são também interpretados pela língua. Assim, **a significação dada pela relação de interpretância não prescinde do meio social, do sistema de valores culturais que, determinados pelas instituições, definem o que tem ou não sentido, o que será ou não reconhecido e compreendido, o que será ou não prescrito ou interditado no uso da língua.**

A relação de interpretância explica a preeminência da língua como sistema significante por excelência, uma vez que se trata do único sistema capaz de se autointerpretar em virtude de sua *dupla significância*: a significância dos signos e a significância da enunciação, que, juntas, operam a conversão da língua em discurso. Daí provém o poder maior da língua: “o de criar um *segundo nível de enunciação*, em que se torna possível *sustentar propósitos significantes sobre a significância*. É nesta **faculdade metalinguística** que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas” (PLG II, p. 66, grifos nossos), inclusive a sociedade, englobada pela língua, uma vez que não há metassociedade, mas há metalinguagem.

Com base nesse *segundo nível de enunciação*, que nos interessa particularmente, Benveniste prospecta duas vias de análise da língua que redimensionam o ponto de vista acerca de seus fenômenos: a) a análise intralinguística, na dimensão de significância do discurso, situada no estudo do funcionamento da enunciação sob a articulação dos modos semiótico e semântico, e b) a análise translinguística, na dimensão de significância dos textos e das obras, situada na elaboração de uma metassemântica erigida sobre a semântica da enunciação (PLG II, p. 67). Para Normand (2009), esse desdobramento pode ser sintetizado em: a) a análise do sistema de signos (semiótico) acompanhada de uma análise do discurso (semântico), e b) o prolongamento do semântico para um programa sem limites definidos, que está “próximo de uma antropologia cultural, que Benveniste resume sob o termo *semiologia*, e precisa na ocasião pelo termo *metassemântica*” (NORMAND, 2009, p. 178, grifos da autora).

É na segunda via que procuramos nos situar à procura de examinar como o homem – no caso, o aluno em vista do professor, e vice-versa – constitui seus discursos na produção de um

saber sobre a linguagem e a língua que, pela capacidade de reinterpretá-la, permite-lhe restituir sua experiência na linguagem. Entendemos que essa possibilidade se deve à *reflexividade enunciativa* da língua, que comporta a dupla significância, pois, se não fosse a faculdade metalinguística, ao homem não caberia a capacidade de falar da própria língua e de refazê-la sobre ela mesma, tampouco de refletir sobre o próprio discurso e o do outro no modo de se dizer no mundo. É sobre essa capacidade que nos deteremos a seguir.

### 2.3.1 Do escrevente-falante ao leitor-intérprete na (re)significação do discurso

Sendo a língua o interpretante de si e de todos os demais sistemas, é possível identificarmos, na abordagem benvenistiana, um elemento que, para Flores (2015, p. 91), não é contemplado por outros tratamentos dados à função metalinguística: o falante. Para o autor, “o fato de o locutor, o falante, poder falar da língua com a língua confere-lhe um estatuto muito singular: ele é uma espécie de *comentador do que ouve e mesmo do que diz*. E não se trata de um comentário qualquer, mas de um recurso do qual o falante se vale para dizer algo que a língua fora da propriedade ‘meta’ não permite” (FLORES, 2015, p. 91, grifo nosso). Esse comentário sobre a face significativa da língua produz, nas palavras do autor, uma *interpretação, um segundo nível de enunciação* que constitui um *nível de percepção*, o qual se define como um *contorno de sentido* (p. 91).

A possibilidade de o falante *contornar* semanticamente a materialidade da língua indica uma posição que instancia um sentido para essa materialidade e que o constitui, em vista da propriedade meta da língua, como um *etnógrafo da própria língua*. Tal etnografia, que é “parte de sua inscrição na ordem simbólica que é a cultura”, se “apresenta na interpretação que faz da língua, através dos comentários que a tomam como via significativa” (FLORES, 2015, p. 91). O artigo do autor, *O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação*, é providencial para nossa reflexão acerca da dimensão reflexiva da língua que sustenta o olhar que lançamos para o nosso objeto de estudo, pois considera, nessa dimensão, que, ao comentar a língua e a materialidade significativa dela, o falante “*constrói um saber sobre essa língua, um saber que simultaneamente coloca língua e falante – o intérprete – em destaque*” (p. 92, grifo nosso).

É esse saber que nos interessa e que integra nossa questão de pesquisa. É o *saber sobre a língua* e sobre os discursos escritos e vocalizados que o homem constrói na sua relação com o outro na sociedade que nos toca como professores-pesquisadores, posto que o homem é produtor e produto de uma história situada na linguagem, podendo perpetuá-la ou transformá-la. Assim, somente podemos apreender os *efeitos* da história de enunciações do homem (em sua repetibilidade), que reverberam em suas instâncias de historicização na e pela linguagem (em sua irrepetibilidade), se os vincularmos à perspectiva segundo a qual há sempre “*a produção de um saber nos contornos de sentido* operados por um falante na língua” (FLORES, 2015, p. 93, grifos nossos). Segundo o autor, corrobora-se, assim, a ideia aparentemente evidente, ainda que não nos demos conta dela, “de que o homem fala *para dizer algo*; há em sua fala um propósito que depende da interpretação do outro”, já que o *contorno de sentido na produção de um saber sobre a língua nada mais é que um testemunho da experiência do homem enquanto falante*.

Levar isso em consideração no ensino é dar-se conta de uma evidência que, justamente por sua obviedade, precisa ser dita: “*Um texto existe para dizer algo*”, “*Precisamos desse olhar de fora, porque o outro autoriza a dizer*”, “*O outro também é autor do meu texto*”. Tais são as falas dos alunos universitários que fazem eco à dimensão da reflexividade da língua da qual decorre “o uso da língua para falar da língua” (FLORES, 2015, p. 90), mas não um uso que incide sobre o conteúdo enunciado, e sim sobre a língua enquanto materialidade significante. Neste ponto, impõe-se, de um lado, “a consideração à figura do interlocutor e da categoria de escuta – de algo que é único e singular; de outro, a natureza sónica de tudo o que diz respeito à língua” (p. 93), incluindo o que é da ordem do único e o que é da ordem do social – o que nos envia ao eixo metodológico *uso-reflexão-uso* sob o qual se ampara nossa análise no capítulo 3. Afinal, o que esses alunos evidenciam não é senão que o outro é parte de sua inscrição na linguagem, com os valores de uma sociedade, e com ele aprende *a falar e, ao falar, ressignifica incessantemente a língua?*

É a partir dessa semântica que se apoia sob a semântica da enunciação que se institui a metassemântica, e nesse sentido é preciso de uma translinguística que permita falar das *formas complexas do discurso*. Dentre essas *formas*, como já apontamos, Flores e Teixeira (2013, p. 6) defendem a possibilidade de explorar “aspectos complexos do discurso que incluem fenômenos cuja repercussão social é inegável, que exigem da linguística partir de um quadro formal da enunciação, mas que a impede de se manter no interior desse quadro, dada a complexidade que têm”. Como objeto da análise translinguística, da metassemântica ou, ainda, de uma “semiologia de segunda geração”, as *formas complexas do discurso* sinalizam a abertura dos estudos

enunciativos para além das marcas da enunciação no enunciado e assinalam a intenção de Benveniste em criar, com base na semiologia da língua, outra forma de ver a língua e a linguagem, como nos casos da poética<sup>126</sup> e da escrita (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 8) e também, diríamos, do aspecto vocal.

Quanto à escrita, Benveniste tece suas “primeiras últimas” reflexões em *Últimas aulas* (2014). No segundo e no terceiro capítulos, em nove aulas, o linguista procura, de modo geral, estudar a escrita em relação com outros sistemas semiológicos. Embora reconheçamos a importância e o alcance dessa discussão, compreendemos que essa “escrita” difere da “enunciação escrita” enquanto ato de enunciação escrito<sup>127</sup>, projetada também como uma *forma complexa do discurso* no final de *O aparelho formal da enunciação* (1970): “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” (PLG II, p. 90).

Cientes da diferença de contexto em que o termo “escrita” aparece – escrita como sistema semiológico (em *Últimas aulas*) e como enunciação escrita (em *O aparelho*) –, detemo-nos em um ponto que julgamos comum às “duas escritas”: **o fato de que a escrita é uma face da língua, uma outra forma que o homem encontrou, na cultura, de significar a língua.** Tal fato é a prova incontestável de que a língua pode interpretar a si própria, pois, para a “criação” da escrita como sistema, é preciso uma abstração da língua pelo homem que o desprenda da representação que tem do falar enquanto atividade, substituindo-a por “*signos* traçados a mão”, segundo Benveniste (2014, p. 130, grifo do autor).

Por sua abstração, a escrita é destituída da vocalização, do “aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, expressão, de modulação” (BENVENISTE, 2014, p. 128) e limitada a certo número de sinais gráficos que procuram enunciar os sentidos numa “forma secundária da fala” (p. 152). Essa proposição atesta a evidência da “autossemiotização da língua” (p. 155) e também demarca uma redução: ao se autossemiotizar, a língua opera uma redução sobre si mesma, porque não é possível dar conta do “todo” do sentido – este impossível da linguagem. **E como esse “todo” poderia retornar à escrita por meio do aspecto vocal, preenchendo aquilo que “não pôde ser dito” pelos sinais gráficos?**

<sup>126</sup> Benveniste também se interessava pela literatura. Exemplo notável desse interesse se encontra nas notas do linguista sobre a linguagem poética da obra de Baudelaire, transcritas e publicadas por Laplantine (2011). Estudos específicos tematizam essa questão, conforme Flores (2017; 2013), Vier (2016), Dessons (2015; 2012; 2009), Fenoglio (2012; 2009), Laplantine (2013; 2012; 2011; 2009), Martin (2009).

<sup>127</sup> Tema desenvolvido em Juchem (2012).

Ainda que superficialmente, Benveniste não deixou de declarar a importância do estudo do fenômeno específico da *realização vocal da língua* em relação ao fenômeno geral que é a enunciação. Para o linguista, os sons emitidos e percebidos procedem sempre de atos individuais e que, mesmo que repetidos pelo mesmo sujeito, não são jamais reproduzidos exatamente, sendo a noção de identidade senão aproximativa quando a experiência é repetida em detalhe (PLG II, p. 83). As diferenças da “enunciação fônica” dizem respeito à diversidade das situações nas quais ela é produzida, o que confere à noção de *referência* papel central na atribuição de sentidos pelo locutor por meio de *sua voz*. Embora não tenha dado enfoque ao *aspecto vocal*, parece-nos que Benveniste não deixou de relacioná-lo aos demais aspectos, a *semantização* e o *quadro formal de realização* da enunciação, visto que apenas a voz daquele que *fala* carrega os *contornos*, os *arranjos* ou as *modulações*<sup>128</sup> que veiculam os sentidos constituídos com o outro em certo tempo-espaço. Logo, a conversão da língua em discurso por meio da vocalização apresenta procedimentos de engendramento que se dão em vista da intersubjetividade instaurada na temporalidade da enunciação.

Nas *Últimas aulas*, depreendemos que a *fala* a que o linguista se refere é, em primeira instância, a enunciação produzida por meio sonoro e fônico, conforme ele próprio atesta (2014, p. 128). Compreendemos que é em virtude de sua natureza, como aquilo que é aprendido primeiro pelo homem quando ele entra na linguagem, que Benveniste propõe a escrita como um sistema de “fala secundária”, posto que é criado a partir de “um sistema de signos orais, a língua, e de um sistema particular de língua, o idioma” (PLG II, p. 44). Certos sistemas homólogos à língua, como a escrita, “para nascerem e se estabelecerem como sistema, supõem a língua, que os produz e os interpreta” (PLG II, p. 51), o que faz dentro de certa sociedade e de certa cultura.

Isso requer pensar a escrita como um modo de enunciação criado pelo sistema de representações da cultura, uma vez que sua invenção se relaciona à crescente complexidade da organização social; e sua necessidade, à preservação da História humana<sup>129</sup>. Isso nos encaminha a duas hipóteses importantes: a considerar, de um lado, a enunciação escrita como um outro modo que o homem encontrou para estar na língua e que expressa a necessidade de registro de uma *presença* por meio de uma *permanência*; e, de outro, a possibilidade de a língua converter-se nessa *permanência* a partir da faculdade metalinguística, da capacidade de autosemiotização da língua

<sup>128</sup> Esses termos, respectivamente, são utilizados por Flores (2016), Diedrich (2015) e Le Breton (2011) a respeito dos traços individuais oriundos do aspecto vocal na enunciação.

<sup>129</sup> Conforme o linguista e sociólogo Florian Coulmas em *Escrita e sociedade*.

dada pela relação de interpretância entre o sistema interpretante (a língua) e o sistema interpretado (a escrita).

No entanto, o que a escrita criou também com sua invenção foi um poder conferido por seu valor simbólico, por seu *status* de supremacia em detrimento da fala, sendo esta atribuída a uma consequência natural do homem e concebida apenas como fato biológico<sup>130</sup>. Essa ilusão alimentada pela ideia de que a escrita é superior à fala afastou essas “duas faces” da língua, atribuindo à primeira as convenções das instituições e à segunda, o aprendizado “natural”. Consequentemente, tal afastamento instituiu o espaço privado no qual a escrita deveria se produzir, já que a ela caberia apenas representar os domínios da estrutura da língua; e ler era apenas uma decorrência necessária, realizada no silêncio da individualidade. Assim, o homem aprendeu com a escrita e com a leitura mais do que o domínio de “sistemas”, mas, sobretudo, a produção de um saber veiculado por eles ao longo de sua história de falante, ouvinte, leitor e escrevente.

Por mais incoerente que possa hoje parecer esse tipo de pensamento, ele ainda alimenta nosso ensino, como vimos na discussão do Capítulo 1. É nesse sentido que Benveniste nos faz avançar ao fazer retornar à língua sua substância: o homem que *grita* sua subjetividade para que ela seja ouvida tanto no discurso falado quanto no discurso escrito, desvelada por *sua própria presença*. Nessa direção, Benveniste (2014) discute a respeito da relação de homologia existente entre os atos de fala e escuta/escrita e leitura, como antecipamos ao longo do trabalho. Para ele, há *na e pela* linguagem uma correspondência necessária entre esses atos de enunciação: se ouvir é o critério da fala, ler é o critério da escrita. Sob essa formulação, a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada e, assim, o ato de “ler em voz alta é uma operação simétrica à de ‘ouvir’” (BENVENISTE, 2014, p. 174). Para ele, ouvir é o critério da fala e, por homologia, ler é o critério da escrita; afinal “uma escrita só é escrita se pode ser *lida*” (BENVENISTE, 2014, p. 180, grifo do autor).

A partir daí, poderíamos, então, afirmar que o ato de *vocalização do escrito* se constitui como um processo *avesso* e sobreposto, uma vez que “ler é também ouvir” e “escrever é também falar”. **A leitura se dá por meio da realização vocal da escrita e, logo, esta é ouvida. Assim, a escuta torna-se também critério da escrita, porque esta é vocalizada.** Desse modo, compreendemos que essas operações implicam-se e recobrem-se mutuamente – escrita e

<sup>130</sup> Em *Tristes trópicos*, “Lição de escrita”, Lévi-Strauss exemplifica o atributo de poder exercido pela escrita ao relatar suas expedições ao Brasil, onde percebeu que aquele que domina a língua escrita exerce domínio sobre os demais (no caso, os índios).



leitura/fala e escuta –, configurando-se pela interdependência enunciativa nas instâncias de historicização do aluno na linguagem em sala de aula universitária.

À possibilidade de o aluno transitar pela língua, convertendo-a em discurso a partir de um lugar na sociedade e na cultura, deve-se a sua capacidade como falante e como *intérprete*, que se apresenta “na interpretação que faz da língua através dos comentários que a tomam via *significante*”, conforme Flores (2015, p. 91). Para o autor, “pela natureza metalinguística da linguagem, o homem coloca em prática a capacidade de delimitar mecanismos necessários e suficientes para que, cotidianamente, a propriedade da linguagem de se autointerpretar se efetive” (p. 93). Acreditamos que a *vocalização do escrito* é um desses mecanismos para que o aluno, de fato, coloque em prática a propriedade de autointerpretação dos textos produzidos por ele na universidade. Assim como acreditamos que a elaboração de uma metassemântica pode-se realizar nesse âmbito, visto que a *vocalização do escrito* atesta a função metalinguística do texto: o retorno ao próprio discurso, o texto escrito, para convertê-lo novamente em discurso, mas, desta vez, através e com *sua* presença pela leitura em voz alta. Tal mecanismo implica a propriedade “meta”, cujo movimento de anterioridade-posterioridade se dá na transposição dos sentidos na atribuição de “propósitos significantes sobre a significância” (PLG II, p. 66) sobre a qual se refaz seu saber de uso da língua, especificamente da escrita.

Nesse contexto, o aluno se apresenta como um etnógrafo da própria escrita pela percepção dos *contornos de sentido* realizados pela própria leitura em voz alta: o aluno passa da posição de escrevente-falante à de leitor-intérprete da língua já discursivizada. Nessa passagem, o aluno, na condição de falante, tem a possibilidade de retornar ao próprio discurso, como intérprete, para (auto)interpretá-lo novamente através de *comentários* que o tomam via *significante*: assim como ele *comenta* o que escreve, *comenta* também o que ouve, sendo esse comentário pautado sobre o próprio discurso escrito. Nesse movimento metalinguístico, que denominamos de ***reflexividade enunciativa***, o aluno, por estar na língua, vale-se de sua propriedade metalinguística situada em uma relação de interpretância, tornando-se intérprete. Com isso, passa de escrevente-falante a leitor-intérprete do seu próprio dizer e se encontra diante da constante e renovada relação entre *forma-sentido* na *língua-discurso*. Logo, a relação de interpretância que se dá nessa passagem de escrevente-falante a leitor-intérprete é uma **interpretância da língua-discurso**.

Nessa direção, a aproximação entre ensino e linguística ajuda a pensar de que forma é possível devolver à escrita um pouco de sua “substância”, um pouco do material do qual ela é feita, ou seja, do homem que a criou e que a *fala*. Pensamos que incorporar à escrita o aspecto

vocal do qual é privada em sua abstração e em sua produção dá a ela *contornos de sentido* que restabelece o caráter público comum à produção falada e expurgado da produção escrita. Essa incorporação metodológica baseada no projeto linguístico é, enfim, o que sustenta o princípio de (re)invenção do discurso possível pela faculdade metalinguística.

Normand (2009) reconhece na proposta da metassemântica uma possibilidade de olhar para a língua e perceber de que modo o homem se representa nela, não apenas como marcas vinculadas ao uso de pronomes pessoais no enunciado, mas como falante que nasce e vive em certa sociedade e nela se comunica em vista de uma coletividade e de uma cultura. A metassemântica permite, assim, reconstituir as instâncias de historicização do homem-locutor-sujeito, que se fundam na enunciação e se constituem no duplo funcionamento individual e social que a língua revela.

Levada ao ofício do professor-pesquisador, a *reflexividade enunciativa* torna-se indispensável, na medida em que lhe propicia olhar para a língua:

- (a) no ensino de produção de textos, em relação à necessidade de vinculá-los às práticas discursivas reais discentes;
- (b) no ensino de leitura e de escrita, em relação ao âmbito público ao qual a função dessas atividades corresponde e à implicação de outras atividades delas dependentes, como falar e ouvir;
- (c) no ensino de língua que sirva para *viver*, em relação à consideração de que o homem é fundado simbolicamente *na e pela* linguagem e é manifesto através da língua por aquilo que ele fala, escuta, escreve e lê;
- (d) no ensino de língua que sirva para ensinar, em relação ao pressuposto de que as enunciações faladas e escritas do aluno são vestígios de sua inscrição simbólica em sala de aula em outros contextos de ensino, que têm efeitos na sala de aula universitária;
- (e) no ensino de língua que sirva para produzir um saber sobre a linguagem, em relação à possibilidade de restituição da experiência e de historicização do aluno *na e pela* linguagem, que está vinculada aos contornos de sentido da *vocalização do escrito*.

À proporção que o professor incorpora ao seu fazer a propriedade metalinguística, ele indica para o aluno o papel da *reflexividade enunciativa* que se faz presente na produção de sentidos em sala de aula e necessária na produção de um saber sobre a língua. Isso porque o professor dá espaço para que o aluno, na condição de intérprete, retorne à língua já discursivizada

para refazê-la de algum modo em vista da instauração de uma nova posição de locutor no próprio discurso. Pensar escrita-leitura-vocalização-escuta-(re)escrita como atos de enunciação interdependentes é considerar esse homem na linguagem como produtor de sentidos para o outro e para si próprio – e é aqui se implica a dimensão de uma *antropologia do discurso*, que vê nos espaços vazios de uma língua a possibilidade de inserção do sujeito e de (re)invenção do discurso.

Deve-se à interdependência enunciativa a possibilidade de uma análise translinguística fundada na metassemântica, ou seja, a possibilidade de ver como **o homem pode (re)significar o modo de apropriação da língua que apreendeu ao longo de sua história e, assim, refazer seu saber sobre seu modo de estar na língua (no texto escrito) e na sociedade (instituição universitária) e em sua cultura. Por meio da *vocalização do escrito*, que lhe permite como falante-escrevente-leitor-intérprete “sustentar propósitos significantes sobre a significância”, ele retorna sobre a relação *homem-língua-sociedade/cultura* para (re)interpretar seu próprio discurso numa posição renovada na língua.**

Nessa (re)invenção, não se trata apenas de (re)inventar o que se diz, mas também o modo de estar na língua para dizer o que se diz. Interessa-nos a atitude do aluno sobre a língua já discursivizada, como um comentador do próprio discurso: não quanto ao seu conteúdo, mas quanto à condição de referi-lo novamente na interpretação de um saber sobre o uso da língua em seus modos de enunciação, seja falado, seja escrito, que se dá por meio do engendramento de formas para produção de sentidos. Esses sentidos evocam novos valores culturais que se imprimem no discurso escrito através da restituição de sua experiência humana em sala de aula na *vocalização do escrito*.

É a esse ponto que queríamos chegar e que procuramos elucidar de modo ensaístico no primeiro capítulo – circunscrito ao âmbito do ensino – e de modo teórico-didático no segundo capítulo – circunscrito à base teórica que fundamenta esse ensino. Pela fala dos alunos que ecoavam do fundo do poço nas águas paradas do texto escrito, acreditamos que conseguimos enfrasar a teoria linguística com a prática de ensino para a vida do *rio-discurso* de sala de aula de produção de textos.

Aqui, pensamos ter encontrado nossa “teoria prática”, que nos permite, a partir desse ponto, ir *além com* Benveniste. No próximo capítulo, procuraremos delinear os fundamentos teórico-metodológicos, que nos permitirão enlaçar as noções teóricas desta tese na atribuição de

*comentários particulares* do modo como o aluno se torna intérprete da sua língua-discurso em sala de aula.

## CAPÍTULO 3

### OS FATOS NA E *PELA* LINGUAGEM: UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA OS VESTÍGIOS E OS EFEITOS DA *VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO NA* *(RE)ESCRITA EM VOZ ALTA*

*Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle e no ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão o de aprender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível.*

Em “Uma história da leitura”, Alberto Manguel narra a sua experiência como *lector* do escritor argentino Jorge Luis Borges

Como Manguel *antes* de encontrar Borges, líamos em silêncio, sozinhos, ou alguém lia em voz alta para nós um livro de nossa escolha. Assim era na infância, quando o verbo *ler* não havia sofrido ainda a conjugação do imperativo da escolarização: “leia”. Muitas vezes na escola, ler sozinho, ler em voz alta ou ouvir alguém ler para nós eram atos vinculados a uma obrigatoriedade: lia-se sozinho para manifestar, em primeiro plano, o reconhecimento da língua (reconhece se tem ou não sentido?); lia-se em voz alta para manifestar, sobretudo, desempenho fonoarticulatório da língua (emprega bem as formas?); ouvia-se o professor, geralmente, ler em voz alta algo de sua escolha, um texto pertencente ao programa escolar, para avaliação da apreensão dos sentidos (depreende o que foi lido?).

Se ler e escrever são atos aprendidos, essa aprendizagem só é adquirida por meio do outro com quem se aprende sua função comunicativa dentro da configuração da instituição social destinada a tal processo de ensino-aprendizagem em primeira instância: a escola. Para Manguel (1997, p. 85), aprendemos a ler e a escrever por convenções, o que se coaduna com a reflexão benvenistiana de que “o homem não nasce na natureza, mas na cultura” (PLG II, p. 23) e de que “Nenhuma língua é separável de uma função cultural” (PLG II, p. 24), o que significa que o homem *fala*, desde sempre, dentro e a partir de certa língua e certa sociedade.

Assim como Manguel *antes* de encontrar Borges, éramos nós, professores, que líamos em silêncio, sozinhos, antes de encontrar o *Programa de Apoio à Graduação – Projeto de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa* (PAG-LP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi dentro da configuração desse programa universitário que aprendemos com Carmem Luci da Costa Silva, coordenadora do projeto, que, para o aluno se constituir “como um produtor de saberes sobre sua língua e como continuador de sua história de enunciações, torna-se relevante que sejam garantidos, em sala de aula, espaços para o enunciar” (SILVA, 2015, p. 24).

Como coordenadora do PAG-LP e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, na área de Estudos da Linguagem, na qual me situo como professora e pesquisadora, acredito que a professora Carmem Luci garantiu aos alunos e aos professores esses *espaços para o enunciar*, tendo em vista os dois eixos que estruturam o PAG: Eixo de Formação Discente e Eixo de Formação Docente. É importante destacar, com base nesses eixos, que, ao aperfeiçoamento do desempenho do aluno de graduação no uso da língua portuguesa, está atrelado o aprimoramento da formação acadêmica do professor, o qual, por meio da experiência de docência no ensino superior, instrumentaliza-se para se tornar um profissional crítico na convergência entre teoria e prática em sala de aula.

*Acreditamos* – falo também em nome dos professores que vivenciaram essa experiência – que o PAG-LP, especialmente, se inscreve nesse lugar de gestão e inspiração para a renovação de saberes sobre o funcionamento da linguagem na leitura e na produção textual em língua materna no ensino superior. Não se trata de eleger o PAG-LP como modelo exclusivo ou lugar único desse processo, mas de considerá-lo como um espaço informado de *potencialidades* e *possibilidades* de dizer, em uma dualidade que constitui *o homem falando com outro homem no mundo* (PLG I, p. 285).

Como Manguel *depois* de encontrar Borges, passamos a ler juntos, professores e alunos, uns para os outros, em voz alta, textos que fossem não só de nossa escolha, mas, especialmente, produzidos por cada um dentro de um espaço destinado ao enunciar. No PAG-LP, assim nos constituímos como motoristas e passageiros no curso da leitura e da produção textual, cujo campo visto das janelas era um *campus* universitário onde as possibilidades de escrita passavam a se alargar dentro e para além dele.

Esse alargamento da paisagem da escrita pode ser justificado pela proposta metodológica do PAG-LP, que tem como cerne de seu trabalho o aprimoramento dos três níveis de competência em linguagem (interativa, gramatical e textual), a fim de qualificar as habilidades de falar, escutar, escrever e ler. Levando em conta tais habilidades, o projeto de língua portuguesa privilegia o texto como processo: as propostas de produção escrita partem sempre de temas vinculados ao contexto de produção do texto, ou seja, à universidade, na qual o discente inscreve sua experiência de aluno na linguagem. A partir daí, a produção textual escrita é realizada pelo aluno em um momento extraclasse para, na aula posterior, ser lida em voz alta para o professor e os colegas, os quais se propõem como ouvintes-leitores em uma situação de discurso *in praesentia*, para, em seu turno, atribuírem comentários acerca das referências produzidas pelo aluno no texto escrito vocalizado. Ou seja, professores e colegas produzem *discursos falados sobre a vocalização do escrito*. Com base nesses comentários, o aluno tem a oportunidade de produzir uma nova escrita do texto, a re-escrita, que é entregue posteriormente ao professor para leitura individual e avaliação.

Considerando tal proposta, ressaltamos alguns aspectos que enfatizam o funcionamento do texto como *processo* e como *espaço para o enunciar*: a) à medida que o aluno produz o texto escrito para que, posteriormente, seja lido em voz alta para o professor e os colegas, as relações entre forma e sentido que antes estavam vinculadas ao âmbito privado da enunciação escrita são atualizadas no âmbito público; b) a publicização da escrita por meio da leitura vocalizada leva o aluno a refletir novamente sobre a língua já discursivizada, para subvertê-la na produção de

(novos) sentidos em vista do outro a quem se dirige na instância em que lê-vocaliza; c) a *vocalização do escrito* destaca o papel da escuta e da percepção do professor e dos colegas, que se dedicam especialmente à compreensão global dos sentidos, instaurando-se no liame desses aspectos o movimento metodológico de *uso-reflexão-uso*.

Nesse âmbito, além da leitura e da escrita, a escuta é também aprendido. É lugar de convivência, acervo de espera, de presença e de espaço para o outro. A *vocalização do escrito* promove não só a presença de quem “lê” (vocaliza) o texto escrito por meio de *sua voz*, na subversão de uma escrita individualizada, mas promove também a presença de quem “lê” (ouve) o texto escrito por meio da voz do leitor, na subversão de uma leitura destinada ao privado. Trata-se de uma presença de sujeito na linguagem marcada pela voz. Tanto o escrevente quanto o ouvinte desdobram-se em seus papéis de sujeito na condição de leitores do texto escrito vocalizado, uma vez que “a percepção que circula suscita uma presença no leitor”, como inspira Milano (2017, p. 81). Para a autora, em *O sertão em voz alta*<sup>131</sup>,

Ao ler em voz alta, a voz se desprende do corpo e se empresta ao outro. Ela ecoa feito pura alteridade. Assim ela segue até fazer efeito na escuta do outro. O texto lido em voz alta se transforma ao passar pela voz de cada leitor e é reatualizado na escuta de cada um. Nesse sentido, pode-se dizer que a voz provoca duplamente o texto. Provoca e desloca na performance oral de cada um dos leitores e opera sobre a percepção singular que a alteridade evoca. (MILANO, 2017, p. 82).

Esse movimento de “alteridade”, “transformação” e “reatualização” nos remete às falas dos alunos que testemunharam, ao final da edição 2013/1 do PAG-LP, sua experiência como protagonistas na escrita e na leitura em voz alta em sala de aula na universidade, como apresentamos em 1.2. Essas falas passaram a nos interrogar sobre o que já havia sido produzido, de forma embrionária, em Juchem (2012), a respeito da “oralização do escrito”. Isso fez com que esse “resto” fosse evocado para pensá-lo na ordem do dia, quando o estudo sobre a linguagem no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul colocava em cena o *aspecto vocal da enunciação* sobre o qual ainda não havíamos pensado como leitores de Benveniste. Esse estudo, inaugurado por Flores<sup>132</sup>, nos convidou a refletir sobre o estatuto enunciativo da leitura em voz alta do texto escrito em sala de aula na universidade, que culminou

<sup>131</sup> Artigo que resulta de uma experiência de leitura em voz alta do clássico romance *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. A leitura coletiva dessa obra deu origem à reflexão em que se destacam o texto, a voz e a escuta.

<sup>132</sup> Conforme descrito na Introdução, a Valdir do Nascimento Flores se deve a inauguração da abordagem circunscrita ao *aspecto vocal da enunciação*, como se apresenta no projeto de pesquisa “O aspecto vocal/fônico da enunciação em dados de linguagem decorrentes de distúrbios articulatorios com etiologia orgânica definida” (PQ – CNPq) e em publicações como Flores (2013; 2015; 2017) e Flores e Milano (2012; 2014), que frutificaram outras produções, como Diedrich (2015) e Milano (2017).



no ponto de vista que (re)criou nosso objeto de estudo: a *(re)escrita em voz alta* como efeito da *vocalização do escrito*.

A partir desse “retorno”, promovido tanto pelas falas dos alunos quanto pela abertura do *campo visto das janelas* para o estudo da teoria enunciativa benvenistiana, pensamos ser possível levar ao nosso objeto de estudo a análise do aspecto vocal como constitutivo do discurso escrito lido em voz alta, ou seja, vocalizado (conforme discussão em 1.1 e no Capítulo 2). E quem sinaliza essa possibilidade é o próprio linguista sírio ao afirmar que *amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso* a partir do quadro formal esboçado em *O aparelho formal da enunciação* (1970).

Nesse contexto, passamos a nos interrogar também sobre o *fazer docente* e a relação estabelecida entre ensino e pesquisa. Ao considerarmos que os discursos do aluno são testemunhos de sua experiência enquanto *falante*, ao longo de sua trajetória escolar, e cujos efeitos reverberam na universidade, concebemos que o aluno é *produtor* de um saber sobre a linguagem e a língua, na justa medida em que é *produto* desse saber, que apreende ao longo de sua história de enunciações. Sob o abrigo da linguística enunciativa benvenistiana, encontramos subsídio teórico que contempla o *homem na linguagem e na língua* como aspecto transversal ao problema da significação e que vislumbra na produção da *língua-discurso* a possibilidade de refazê-la sobre ela mesma (cf. reflexão em 1.3).

A partir disso, deslocamos da teoria benvenistiana três noções estruturantes desenvolvidas teoricamente no capítulo anterior: a *intersubjetividade* (2.1), a *temporalidade* (2.2) e a *relação de interpretância* (2.3). De cada noção, derivamos, respectivamente, termos próprios – *interdependência enunciativa*, *instância de historicização* e *reflexividade enunciativa* –, que convergem para a análise do nosso objeto de estudo e contemplam a problemática de nossa pesquisa: **o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?**

Se lembrarmos que o papel do professor é convocar o aluno a convocar a língua, como defende Silva (2015), isso regula todo o modo de gestão e produção de um saber sobre essa língua que direcionará o ponto de vista do professor sobre os fatos de linguagem e, por conseguinte, o do aluno. Assim, o movimento de significação a ser feito pelo professor é compreender o fato humano na linguagem, que é antes de tudo simbólico, como constituído pela singularidade que advém da relação intersubjetiva, da qual o professor faz parte.

Como professores-pesquisadores e *analistas de linguagem*, reconstituiremos os dados, provenientes do PAG-LP, que são concebidos como  *fatos enunciativos de análise*, delineados em 3.1. Nesse item, descrevemos de que modo selecionamos a participante desta pesquisa e as etapas de coleta dos fatos, que reenviam à proposta metodológica do Programa. No item 3.1.2, explicitamos o processo de constituição dos fatos enunciativos de análise, composto do seguinte  *corpus*: a) texto escrito a partir da proposta de produção textual do PAG-LP; b) gravação de áudio e vídeo que contempla a *vocalização do escrito e os discursos falados sobre a vocalização do escrito*, transcritos posteriormente, conforme recortes 1 e 2. Nessa parte, transcrevemos tais fatos enunciativos a partir de um recorte, porque construído a partir do ponto de vista singular do analista. No item 3.2, apresentamos os princípios metodológicos que orientam a análise da atualização das relações entre forma e sentido veiculadas pela *vocalização do escrito* da participante a partir da consideração das noções que estruturaram a reflexão teórica desenvolvida. Após delinear os princípios metodológicos que partem de um *saber* do analista sobre a linguagem e a língua, passamos à análise, destinada ao Capítulo 4.

É por um olhar metodológico sobre os fatos de linguagem que considere que *cada um fala a partir de si com respeito ao outro ou aos outros*, como ensina Benveniste (PLG II, p. 101), que passamos, a seguir, à descrição da coleta e da constituição dos fatos enunciativos de análise desta tese.

### **3.1 Da constituição dos fatos enunciativos de análise: a *vocalização do escrito* e as instâncias de historicização do aluno na linguagem**

Nas palavras de Silva (2015, p. 25), “É por ser efeito de linguagem e estar nessa relação de alteridade com o outro da cultura que o homem busca respostas para o que considera que lhe falta. Por isso, continua a convocar o outro a lhe dar um lugar de enunciação e a lhe apoiar [...]”. No sentido de buscarmos respostas para o nosso “resto”, retornamos à sala de aula na universidade com um olhar renovado como professores-pesquisadores, buscando compreender como a proposta metodológica do *Programa de Apoio à Graduação em Língua Portuguesa* (PAG-LP) convoca o aluno a ocupar um lugar na/de enunciação por meio de um espaço de *apoio*. Como parte da nomenclatura do Programa, *apoio* justifica bem o modo como o PAG-LP conduz a leitura e a

produção textual em sala de aula, onde, para muitos alunos, é um dos únicos espaços em que encontram “respostas” para a *possibilidade* e a *potencialidade* de dizer por meio da escrita.

Esse *apoio* encontra abrigo na dimensão interlocutiva da linguagem, cujo pressuposto, para Benveniste (PLG II, p. 222), é que ela *significa e serve para viver*. Desse modo, tal apoio está atrelado à capacidade de significação que o aluno experimenta em sala de aula em vista da **intersubjetividade** que se instaura entre ele, professor e colegas, a partir de um lugar que privilegie o saber sobre a linguagem e a língua, especificamente sobre a escrita, como processo e produto da *língua-discurso*. Ao considerarmos que a língua-discurso “constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras [...]” (PLG II, p. 234), que atualizam em discurso os valores linguísticos e seu “sentido inerente”, isso significa que o aluno pode experimentar a temporalidade da língua para atualizar as relações entre forma e sentido em virtude da *necessidade de referir* em seus discursos em sala de aula.

Isso se dá por meio da proposta metodológica do PAG-LP, como já explicamos, que tem como base o eixo *uso-reflexão-uso*, ou seja, o processo de escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita. Nesse processo, destaca-se a **temporalidade** da língua, cujo eixo temporal, o *presente*, permite ao aluno se historicizar na dupla natureza de sua língua materna (individual e social). Ao passo que o tempo da língua está ligado ao exercício da fala, ele se organiza em *função do discurso*, pois “não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso [...]” (PLG II, p. 85).

Através da restituição do enunciado escrito pela enunciação da leitura em voz alta, o discurso se renova em vista da temporalidade que comunica a experiência humana na linguagem. Considerando que a essa enunciação de leitura incorpora-se o aspecto vocal, “que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação em retorno” (PLG II, p. 84), entendemos que essa *vocalização* evoca sentidos particulares de constituição do locutor como sujeito e que dizem respeito à “diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (PLG II, p. 83).

Como forma sonora que suscita outra enunciação em retorno, visto que a enunciação pressupõe reciprocidade e inversibilidade, a *vocalização do escrito* suscita os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, nos quais professor e colegas, em seu turno de locutor, têm a *possibilidade de (co)referir* a partir das referências produzidas pela vocalização do aluno-leitor. Trata-se de uma vocalização que pressupõe a escuta, a percepção e o reconhecimento do outro que

constitui com o locutor a sua relação com a língua (a escrita) dentro da sociedade (universidade) e de sua cultura, que regula as possibilidades e as potencialidades de dizer.

Essa escuta é uma condição de *apoio* ao aluno, que, diante da sustentação do outro, pode retornar à língua já discursivizada (texto escrito) para restituí-la na instância de discurso que a provê da *possibilidade* de dizer, por meio da vocalização, e da *potencialidade* de refazer esse discurso numa posição renovada de locutor-leitor. Essa possibilidade deve-se à faculdade metalinguística, que fundamenta a **relação de interpretância** da língua, a qual permite ao aluno “sustentar propósitos significantes sobre a significância” (PLG II, p. 66). Por meio dessa relação, acentua-se a consciência metalinguística de aluno e professor/colegas, que, inscritos na universidade, retornam também ao seu saber sobre a escrita, cujos valores culturais são ressignificados, na medida em que ela os contém.

Assim, entendemos que, ao investigarmos a *vocalização do escrito* como uma **instância de historicização** na qual se instaura a **interdependência enunciativa** entre escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita, destaca-se o papel de **reflexividade enunciativa** de aluno e professor/colegas, que, juntos, convocam novamente a língua-discurso em uma nova *estrutura de diálogo*. Da passagem de um âmbito privado a um âmbito público, a escrita torna-se um *meio* para a renovação da relação do locutor com a língua via discurso, a partir do quadro figurativo que se instaura na *vocalização do escrito e nos discursos sobre vocalização do escrito*. Nesse quadro renovado na linguagem, a língua-discurso se refaz e se reinventa.

Como professores-pesquisadores, chegamos, então, à etapa de coleta de *fatos enunciativos de linguagem* que nos permitisse dar conta de nosso objeto na análise, por isso *fatos enunciativos de análise*. Mas antes uma pergunta se apresenta: o que são tais *fatos*? Como eles se constituem? Para Flores et al. (2008, p. 40), “em enunciação o *dado* não é jamais ‘*dado*’, como se convencionou chamar em outras pesquisas que se valem da coleta”. Para os autores, o “*dado*” se converte em *fato*, visto que este se configura no produto de um *ponto de vista* do analista, cuja natureza se apresenta em dois aspectos: o *da observação*, que depende da maneira de observar o *dado* e, por isso, não é neutra, mas já um início de descrição; e o *da descrição*, que corresponde à construção de mecanismos internos de tratamento do fato que colocam em relevo a maneira pela qual o locutor se marca como sujeito naquilo que diz (FLORES et al., 2008, p. 41).

Considerando nosso objeto, apoiamo-nos também no que indica Benveniste quanto à incoerência de considerar a realização vocal da língua um “*dado*”: “Na prática científica procura-

se eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados” (PLG II, p. 82). Assim, torna-se incoerente pensar em um “banco de dados” que se refiram a esses traços individuais da enunciação vocal, tampouco se pode pensar em recorrer a diferentes locutores para multiplicar os registros, uma vez que o vocal é “o mais imediatamente perceptível e o mais direto” (PLG II, p. 82) aspecto que coloca em relevo a maneira como o locutor, na sua passagem para sujeito, contorna semanticamente a língua. Logo, não interessa à análise da vocalização o que é generalizável, e sim o que ela *significa* na constituição do locutor como sujeito em cada situação de enunciação.

Dessa forma, os fatos enunciativos de análise, que já são produto de uma interpretação do analista, “podem ser apresentados em *recortes* que possibilitam que se enfoque mais detidamente a cena enunciativa desenvolvida na situação de discurso”, conforme Flores et al. (2008, p. 41, grifo dos autores). Tais *recortes* constituem um *corpus de fatos* construído pelo pesquisador. Sob essa orientação, consideramos que, ao fazer esses recortes, nosso papel na constituição e na coleta de fatos subentende que:

- (a) em se tratando da linguagem, não há como abordar de formar integral nosso objeto, dada a complexidade de sua natureza;
- (b) o objeto não preexiste ao ponto de vista teórico, é produto de um saber sobre a linguagem e a língua do pesquisador que resulta em um ponto de vista assumido que permite defini-lo;
- (c) a teoria enunciativa benvenistiana não propôs um modelo de análise, mas orienta, quanto ao emprego da língua, para princípios que considerem “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (PLG II, p. 81), em relação ao fenômeno geral da enunciação e a seus aspectos;
- (d) a constituição do *fato* é um mecanismo de significação; logo, o analista é parte do fato, porque é constituído por ele.

A partir dessas considerações gerais, passamos à coleta e à constituição do *corpus* de fatos enunciativos de análise.

### 3.1.1 Da coleta e da constituição do corpus de fatos enunciativos de análise

Para realizar a coleta dos fatos enunciativos de análise referentes à *vocalização do escrito* e aos *discursos falados sobre a vocalização do escrito* a partir do texto escrito, propomos fazer a gravação em áudio e vídeo de uma aula ministrada no PAG-LP em que houvesse a instauração desses movimentos enunciativos específicos de leitura em voz alta da produção escrita pelo aluno e dos comentários do professor e dos colegas sobre essa leitura. As etapas desse processo de coleta (cf. Apêndice A) integram o Projeto de Pesquisa submetido à avaliação e à aprovação: a) da Comissão de Pesquisa de Letras (COMPESQ); b) da Plataforma Brasil, vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS), credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP); c) da Comissão de Graduação em Letras (COMGRAD/Letras). Após o processo de aprovação e consentimento para coleta por essas três instâncias (conforme Anexo A), a pesquisa procedeu à coleta dos fatos no âmbito do Programa de Apoio à Graduação em Língua Portuguesa (PAG-LP).

Como pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade e como professora do PAG-LP, considero que a coleta dos fatos se deu de forma “natural”. O fato de ter sido proposta e realizada em uma turma de alunos com a qual já tínhamos convivência e familiaridade permitiu que a gravação fosse feita no ambiente de sala de aula, durante a leitura em voz alta e os comentários do professor e dos colegas, sem que ela representasse uma alteração no processo comum de interlocução dos participantes dentro da proposta metodológica em questão.

Evidentemente, ainda que a situação de coleta se dê em um contexto de interlocução no qual a relação locutor-alocutário (aluno-professor/colegas, e vice-versa) se instaure de forma “natural”, ou familiar, reconhecemos que o fato de a leitura em voz alta do aluno e os comentários do professor e dos colegas serem objetos de observação faz com que a coleta não seja totalmente “natural”, visto ser a linguagem/a língua o elemento em foco tanto na proposta metodológica quanto na proposta de investigação. Nesta, destaca-se o lugar do pesquisador, que, ao observar os fatos de linguagem, já seleciona deles aquilo que ganha relevo em relação ao ponto de vista que cria seu objeto.

Sendo esta pesquisa inspirada na perspectiva enunciativa benvenistiana, nosso interesse é pela singularidade que advém do emprego da língua pelo aluno na situação de discurso que coloca em cena a *vocalização do escrito* e os *discursos falados sobre a vocalização do escrito* que culminarão em uma *(re)escrita em voz alta*. Por essa razão, os fatos foram constituídos longitudinalmente, no sentido de a coleta acompanhar o processo de constituição do locutor como

sujeito na linguagem, que, revestida de *vestígios* de valores culturais de sua história de enunciações no percurso escolar, evocam determinados modos de enunciação na universidade.

Visto que a enunciação é irrepetível e irrecuperável, temos acesso apenas ao seu produto, o enunciado. Na *vocalização do escrito* e nos *discursos falados da vocalização do escrito*, tudo aí depende da escuta e da percepção do observador e do analista que os interpreta. Para Benveniste, na seleção dos fatos, “a descrição é necessariamente interpretação. Tudo depende aí da intuição do linguista e da maneira pela qual ele ‘sente’ a língua” (PLG I, p. 122). Por isso, elegemos como recurso de coleta a gravação em áudio e vídeo, para “sentir novamente a língua” e, de algum modo, reconstituir a situação enunciativa que viabilize a transcrição, a descrição e a análise dos fatos.

O tempo integral de gravação da coleta corresponde a 50min. e 37seg., no entanto serão transcritos e analisados os primeiros 28min., que se referem à *vocalização do escrito* e aos *discursos falados sobre a vocalização do escrito* da participante selecionada para a pesquisa. Vale ressaltar que o objeto de investigação não é a vocalização em si e por si mesma como matéria sonora, mas seus *efeitos* a partir do modo como o aluno se coloca como intérprete de sua língua-discurso, isto é, de sua língua já discursivizada.

Além da coleta através da gravação, também solicitamos a cópia do texto escrito que levou à leitura em voz alta, para auxiliar na recomposição e na descrição dos fatos. Em suma, nosso *corpus* de fatos abrange: a) a cópia do texto escrito da participante que é lido-vocalizado e b) uma gravação de áudio e vídeo que contempla a *vocalização do escrito* e os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, transcritos posteriormente.

Mas, afinal, o que levou os alunos a produzirem o texto escrito? Como dito anteriormente, as propostas de escrita no PAG-LP partem sempre de temas vinculados ao contexto de produção do texto, ou seja, à universidade, de modo a incluir o aluno, imerso nesse contexto de significações. Nisto, se inclui o aluno, imerso nesse universo particular de significações. Nesse sentido, uma das propostas temáticas de escrita do PAG-LP corresponde à integração do aluno à universidade, resgatando a importância e os motivos de sua escolha profissional, conforme ilustra o Quadro 2 a seguir.

## Quadro 2 – Proposta de produção textual.

Se você está aqui hoje, é porque fez a *sua* escolha profissional. Qualquer que tenha sido a sua opção (professor, pedagogo, filósofo, historiador, cientista social, administrador, economista etc.), você deve ter uma ideia bem aproximada da importância do profissional de sua área para a sociedade. Mostre essa importância e os motivos que o encaminharam a fazer vestibular para o curso escolhido.

Fonte: Elaborado pela equipe do PAG-LP.

Como vemos, esta proposta convoca o aluno a convocar a língua para falar da relação entre o *seu* lugar profissional e a importância que tem para a sociedade. A partir dessa convocação, os alunos retornam à aula, na semana seguinte, com o texto escrito e são convidados a novamente se enunciar “pela escrita”, mas, desta vez, através da realização vocal, do empréstimo de sua voz ao enunciado escrito para torná-lo conhecido publicamente entre seus pares em sala de aula.

Dentre as leituras em voz alta, realizadas por todos os alunos da turma, uma reclamou nossa atenção: a de *Clara*<sup>133</sup>. Participante do PAG-LP, Clara é estudante do curso de Arquivologia, cujo objetivo é “formar um profissional capaz de disponibilizar informações arquivísticas em organizações públicas e privadas, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade de melhor qualidade”<sup>134</sup>. Embora o objetivo do curso vincule-se ao manejo, à organização, à gestão e à publicação de informações arquivísticas – ou seja, tem a língua como fonte e meio de trabalho –, a Arquivologia dispõe da disciplina de Língua Portuguesa em seu currículo apenas como eletiva.

Essa ausência de um espaço destinado ao desenvolvimento da faculdade de metalinguagem, que a disciplina de língua(s) proporciona, é sentida e manifestada por Clara no seu primeiro contato com a proposta de produção textual, quando é convocada a (se) dizer. Ela chama a professora e pede que ela a oriente sobre como começar a escrever: “*Por onde eu começo? Como devo estruturar o meu texto? Está na cabeça, mas como colocar?*” Tais perguntas são comuns em sala de aula, mas nem sempre os alunos as manifestam, como se elas fossem inerentes e comuns ao ato de escrever. Se é assim, perguntamo-nos o porquê de a produção escrita exigir tanta dificuldade de por onde começar a dizer.

<sup>133</sup> O nome da aluna é fictício, a fim de garantir o sigilo da identificação e da imagem da participante da pesquisa.

<sup>134</sup> Conforme súmula e currículo do curso disponíveis no site da Comissão de Graduação de Arquivologia (COMGRAD/AQL) da UFRGS.



Essa é outra particularidade que justifica o nosso sentir a língua pelo sentir de Clara e que nos fez a selecionarmos como informante dos fatos de linguagem desta pesquisa. O interessante é que essas perguntas retornam nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, dos quais ela também faz parte e através dos quais ela se conscientiza, por meio da faculdade metalinguística que fundamenta a relação de interpretância, que tais perguntas se vinculam ao outro e à sua inscrição no sistema de valores culturais de escrita que a língua contém.

*Clareia-se*, para nós, a razão de a aluna *querer* estar no PAG-LP. Sua busca é justamente a de um *apoio*. Um apoio de experimentar a *presença* de estar e mover-se em sua língua materna. Como ouvintes, assim nos sentimos convidados por sua presença a nos mover com ela em busca de um novo saber sobre a linguagem e a língua que nos permita convocarmos o aluno a reinventar a sua história como produtor de discursos vocalizados e escritos em sala de aula.

Passemos à transcrição dessa presença.

### 3.1.2 A transcrição: a escuta como categoria de análise

Em *Mitos, emblemas, sinais* (2007), Carlo Ginzburg conta a história de Morelli, médico italiano que se escondia sob o pseudônimo de um especialista em arte russo chamado Ivan Lermolief, que provocou repercussão nas galerias da Europa no século XIX ao ensinar como distinguir os quadros originais de suas imitações através de um método particular: observar, a partir da impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, a importância dos detalhes secundários, as particularidades insignificantes, os indícios mais negligenciáveis de cada pintor que até então eram despercebidos – os lóbulos das orelhas, a forma das unhas, dos dedos, dos pés etc. – e que justamente os distinguia dos demais pintores.

Para o historiador, “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 2007, p. 145), tal como o homem primitivo, caçador, que “aprendeu a reconstruir as formas e os movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, tufo de pelo, odores [...] e aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba” (p. 151). A propósito do papel do historiador, Ginzburg problematiza que o conhecimento histórico é tão somente indireto e indiciário, porque não há como descrever ou narrar um fato em

sua integralidade. Desse modo, toda a análise histórica inclui o “paradigma indiciário”, expressão cunhada pelo autor para denominar um “modelo” de análise que só pode incluir *parte* de algum evento, pois só há como tangenciá-lo por meio daquilo que nos ficou, dos “restos”, dos indícios “*enquanto individuais*” (GINZBURG, 2007, p. 156, grifos do autor).

Deslocando a reflexão de Ginzburg para a linguística enunciativa, pensamos que o papel do transcritor e do analista de linguagem não pode ser outro senão o de um olhar *indiciário*, ou seja, de um olhar voltado aos indícios de singularidade daquele que se enuncia na língua-discurso, deixando nesse “resto” apenas **vestígios individuais de sua enunciação**. Nesse tipo de análise, “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento, entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”, como afirma Ginzburg (2007, p. 179), o que nos remete à orientação de Benveniste quanto ao papel do linguista: “a descrição é necessariamente interpretação. Tudo depende aí da intuição do linguista e da maneira pela qual ele ‘sente’ a língua” (PLG I, p. 122).

Assim, em linguística, o sentido não está sob a observação direta. Para chegar ao individual, ao específico, é preciso partir do geral. A nosso ver, o geral está ligado ao fato de o homem realizar a língua tanto pela forma vocal quanto pela forma escrita; no entanto, essa realização é irrepitível em virtude da singularidade do sujeito, evocando sempre a condição da enunciação na qual ela se produz. E, por ser irrepitível, sua unicidade está diretamente ligada ao reconhecimento do outro.

O *vestígio* é, portanto, uma marca da historicidade do sujeito, da sua relação com o outro e com o mundo. Para tanto, é preciso *substancializar* a análise: olhar para a atividade falante enquanto atividade individual e também coletiva, porque inscrita na sociedade e em sua cultura. Ao passo que a linguística, por muito tempo, dessubstancializou as realizações vocal e escrita do homem, como aponta Cavarero (2011), desapropriou também a experiência humana na linguagem em uma “progressiva desmaterialização do texto, continuamente depurado de todas as referências sensíveis”, ratifica Ginzburg (2007, p. 157).

Na direção de uma *restituição*, termo de Cavarero (2011) para a leitura em voz alta de textos escritos, procura-se resgatar a unicidade do sujeito em vista de seu aspecto relacional, ou seja, o aspecto vocal. O discurso escrito vocalizado só é único porque relacionado à alteridade e, portanto, à escuta e à interpretação do outro. Desse modo, a questão que se coloca para o analista é: como se torna possível estudar e analisar esse discurso vocalizado? Pensamos que a possibilidade dessa análise se dá somente pela *narrativa* daquele que ouve, por um “comentário de

texto cada vez particular”, tal como propõe Normand (2009, p. 182) quanto a uma possibilidade metodológica de análise pelo viés enunciativo.

Mas antes que passemos aos princípios, a serem delineados no item 3.2, é preciso se perguntar sobre a natureza do fenômeno que buscamos transcrever e analisar. Um dos aspectos que correspondem ao fenômeno geral da enunciação diz respeito à realização vocal da língua, os sons *emitidos* e *percebidos* que procedem sempre de atos individuais (PLG II, p. 82). Para Benveniste, esse aspecto vocal/fônico da enunciação é, de um lado, um fato físico, que “presta-se à observação, à descrição e ao registro” e, de outro, uma estrutura imaterial, “comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua ‘evocação’” (PLG I, p. 30, grifos do autor).

Enquanto estrutura imaterial, entendemos que o aspecto vocal está atrelado aos demais aspectos enunciativos, a conversão individual da língua em discurso e o quadro formal de realização da enunciação, sendo eles interdependentes e complementares na constituição do locutor como sujeito. Pela emissão fônica, o locutor interpela o outro a se constituir com ele *na* e *pela* linguagem por meio de *contornos de sentido* (FLORES, 2015) que caracterizam a relação de interpretância da significação de sua língua. Estes são percebidos pelo alocutário como apelo à significação, isto é, como possibilidade de correferir e necessidade de referir em retorno.

Como fato físico, entendemos que há algo nessa emissão que, embora irrepetível, pode ser observado, descrito e transcrito. Esse algo se refere aos procedimentos acessórios específicos da realização vocal da língua, que incluem o ritmo, a entonação, a prosódia, a musicalidade, o silêncio, as pausas etc. e, que, a nosso ver, constituem, com o aparelho de formas, o aparelho de funções: a intimação, a interrogação e a asserção, incluindo-se ainda todos os tipos de modalidades formais que visam a interpelar e a influenciar de algum modo o alocutário.

Nesse ponto, circunscrevemos nosso objeto à transcrição em virtude de sua natureza. É preciso uma passagem inevitável que transponha a forma sonora para a forma escrita, mesmo reconhecendo nessa transposição uma perda inevitável. Para Milano (2006), trata-se de uma “perda fundante”, já que a transcrição não consegue apreender o que é “da ordem do inapreensível que qualquer fala carrega” (MILANO, 2006, p. 139). De forma análoga, Flores (2005) defende que a transcrição é uma *modalidade de enunciação*, pois se vincula à singularidade do transcritor e, por isso, carrega também as marcas daquele que enuncia nesse recurso. Além disso, a

transcrição pode ser considerada uma enunciação que se realiza sobre outra enunciação, sendo até mesmo uma “etapa da análise”, conforme o autor.

Considerando que nosso objeto de análise carrega a realização vocal da língua, entendemos que esta depende da escuta, que a realiza e a significa. Nesse sentido, a escuta é categorial: ela interpreta e categoriza os sentidos que a singularidade da enunciação sonora evoca. E, ao fazê-lo, o ouvinte desloca-se da condição de alocutário à de locutor para atribuir à emissão a sua percepção do discurso produzido. Tal como afirma Benveniste,

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

Isso requer afirmar novamente que da *vocalização do escrito* e dos *discursos falados sobre a vocalização do escrito* chega-se a uma *(re)escrita em voz alta*, que depende da escuta e que se revela como efeito de sentido advindo da interdependência enunciativa entre os atos de ler/falar e escrever/ouvir. Voltaremos a isso no próximo capítulo.

Nesse sentido, baliza nossa perspectiva de transcrição a abordagem de Silva (2009, p. 213), ao apontar três instâncias constitutivas do ato de transcrever: a *teoria*, o *corpus* e o *transcritor*. Nesta pesquisa, a teoria orienta para um ponto de vista sobre as particularidades de sentidos de cada enunciação, levando em conta as noções estruturantes deste trabalho no olhar direcionado aos fatos enunciativos de análise. O *corpus* de fatos tem origem na especificidade da vocalização do escrito de Clara e, de modo interdependente, dos discursos falados sobre essa vocalização. Quanto à posição do transcritor, entendemos que ele é também parte do fato de linguagem que eleger para transcrição e análise, porque é constituído por ele.

Assim, como analistas, a transcrição depende de nossa percepção e do modo como recriamos a realidade do discurso, o que já significa um ato de interpretação por meio daquilo que ganha relevo na escuta. Dessa maneira, encaminhamos a transcrição da *vocalização do escrito* e dos *discursos falados sobre a vocalização do escrito* através de *recortes dos efeitos de sentidos* evocados por esses atos enunciativos.

Para a transcrição dos procedimentos acessórios específicos da enunciação vocal, serão utilizados recursos de transcrição baseados em Diedrich (2013; 2015) e Silva (2009) e adaptados para esta pesquisa, conforme Quadro 3. Cabe ressaltar que os sinais gráficos correspondentes às

letras indicativas de início de frases e à pontuação (vírgula e ponto final) serão mantidos na transcrição, segundo orientações que, na leitura, nos permitem depreendê-los. Quando, por exemplo, os sinais de pontuação explicitarem efeitos de ênfase, como no caso da interrogação, da exclamação e da asserção, eles serão sinalizados pelos recursos de transcrição.

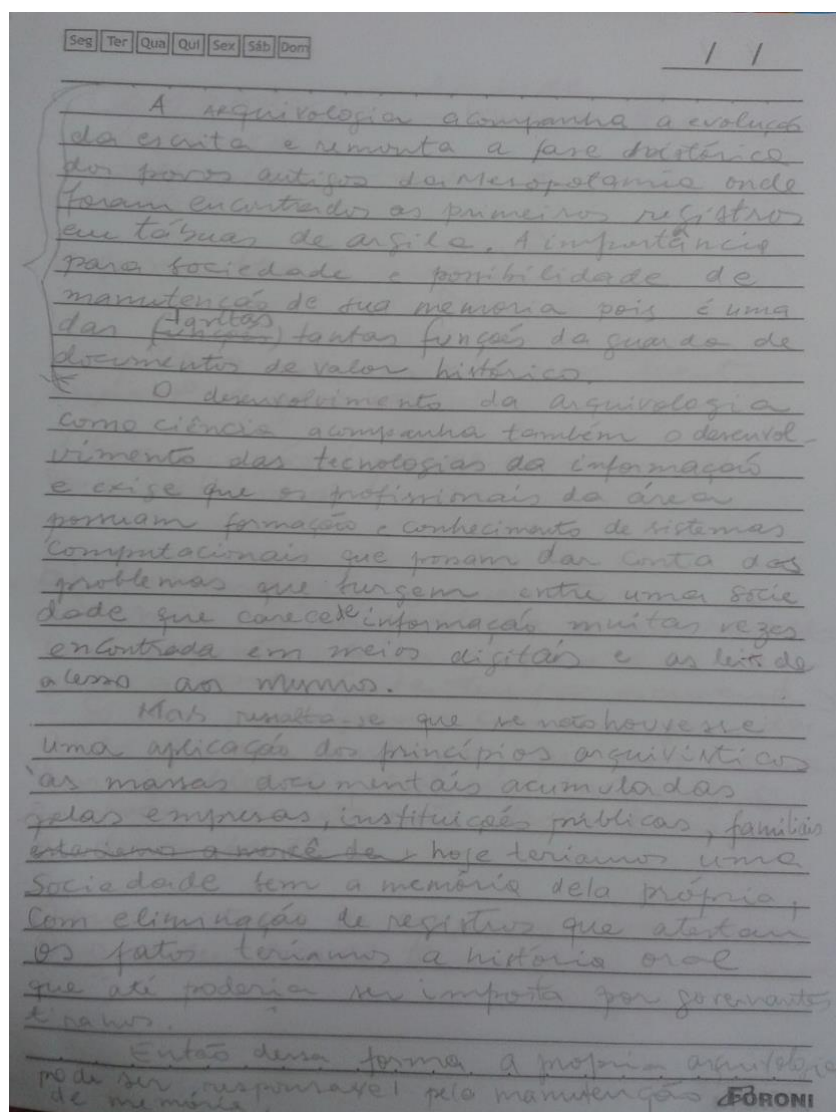
Quadro 3 – Indicações de transcrição.

<b>Procedimentos acessórios da enunciação vocal</b>	<b>Recursos de transcrição</b>
Entonação de interrogação	[?]
Entonação de exclamação	[!]
Entonação de asserção com ênfase	[.]
Interrupção brusca de palavra ou frase	/
Truncamento na leitura	//
Indicação de dúvida	(?)
Distanciamento entre as palavras que não for comum ao encadeamento da leitura do aluno	..
Pausa curta (até 3 segundos) ou hesitação	...
Pausa longa (mais de 3 segundos)	... ..
Sobreposição de vozes	[
Turno de fala em suspenso, silêncio	[...]
Turnos de fala suprimidos pelo transcritor	[---]
Tom ascendente	repetição, em letra maiúscula, da letra representativa do som ascendente
Tom descendente	Repetição, em letra minúscula, da letra do som descendente com sublinhado
Alongamento	repetição da letra representativa do som alongado
Riso(s)	[=riso] ou [risos]
Silabação, quando indicar reformulação ou dificuldade de formulação da palavra	– indicação por travessão
Marcas de respiração ou encadeamento	hã, hããã
Marcas de interação e de concordância	ah, ahã, hmm, uh hum
Marca de descontentamento	tsc
Palavra/trecho não compreendido pelo transcritor	xxx
Eventos não verbais, como gesticulação, expressão facial etc., contextualizadores da enunciação	[@ ] o evento será descrito pelo transcritor após o sinal @
Comentários intercalados de Clara	[CLA= ]
Comentários contextualizadores do transcritor	[= ] o comentário será descrito pelo transcritor após o sinal =

Fonte: Elaborado pela autora com base em Diedrich (2013; 2015) e Silva (2009).

A primeira transcrição será feita a partir do recorte do fato enunciativo 2 – a *vocalização do escrito* de Clara no PAG-LP, ou seja, a leitura vocalizada do texto escrito. A Figura 1, a seguir, ilustra o texto escrito produzido pela aluna e reproduzido posteriormente.

Figura 1 – Reprodução visual do fato enunciativo 1: o texto escrito.



Fonte: Elaborado por Clara, informante de nossa pesquisa, no PAG-LP.

Apresentamos, abaixo, a reprodução visual do texto escrito por meio de uma transcrição diplomática<sup>135</sup>. Acreditamos que, ao manter a fidedignidade do texto, mantemos com ele o processo singular que demarca a constituição do locutor como sujeito ao longo da escrita. Como se vê, a imagem não apresenta informações ou indícios que comprometam a preservação da identidade do autor do texto.

<sup>135</sup> Milano et al. (2016, p. 100) esclarecem que “um manuscrito com edição realizada a partir de transcrição diplomática é aquele que apresenta uma representação datilográfica/digitada que respeita fielmente a topografia da página original”. Cabe ressaltar que as marcas de rasura serão respeitadas na transcrição, embora não sejam objeto de nossa análise.

**Quadro 4 – Transcrição do fato enunciativo 1: o texto escrito.**

A arquivologia acompanha a evolução da escrita e remonta a fase histórica dos povos antigos da Mesopotâmia onde foram encontrados os primeiros registros em tábuas de argila. A importância para a sociedade é a possibilidade de manutenção de sua memória pois é uma das ~~(funções)~~ tantas tantas funções da guarda de documentos de valor histórico.

O desenvolvimento da arquivologia como ciência acompanha também o desenvolvimento das tecnologias da informação e exige que os profissionais da área possuam informação e conhecimento dos sistemas computacionais que possam dar conta dos problemas que surgem na sociedade que carece de informação muitas vezes encontrada em meios digitais e as leis de acesso aos mesmos.

Mas ressalta-se que se não houvesse uma aplicação dos princípios arquivísticos às massas documentais arquivadas pelas empresas, instituições públicas e familiares, ~~estariamos a mercê~~ hoje teríamos uma sociedade sem a memória dela própria, com eliminação de registros que atestam os fatos teríamos a história oral que até poderia ser imposta pelos tiranos.

Então, dessa forma, a própria arquivologia pode ser responsável pela manutenção de memória.

Fonte: Elaborado pela autora

De posse do texto escrito em mãos, Clara dá a ele sua voz em vista do professor e dos colegas, que o escutam por meio da *vocalização do escrito*, conforme transcrição no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Recorte do fato enunciativo 2: *a vocalização do escrito.*

*Participante:* CLA (Clara, aluna informante)

*Situação:* CLA lê em voz alta o texto escrito que produziu a partir da proposta do PAG-LP

CLA: Pode?...Pode? Tá, o texto da aula passada... A importância do seu curso e ... ou profissão para a sociedade [= CLA encaminha o início da leitura]

... .. hã

A Arquivologia remonta à fase..em que os povos..da Mesopotâmia..hã..registravam sua contabilidade e pequenos atos de guerra em tábuas de argila... Aaaa... acompanha a própria escrita e ciências..das...dos/...mais...hããã..tsc..das mãos dos poderosos [?] letrados e xxx ao povo, impõe-se como ciência. Vinda da prática, assume desenho [?] ..teeórico e problematiza-se em novas pesquisas. Acompanha a tecnologia da informação e hoje está consolidada..para servir como instrumento de ajuda..no acesso à informação, que muitas vezes ainda encontra-se ainda cifrada..e careentee..que o profissional imbuído da fórmula de decifração, ajude um usuário que precise deste trabalho

CLA: Isso foi o da aula passada... [=folheia a página, referindo-se à produção anterior à produção atual. Essa produção anterior partiu de perguntas feitas à professora com o objetivo de estruturar o texto]

CLA: Aí eu desenvolvi...um...hmm...em forma..né..de redação...

Com: Clara dá uma entonação mais assertiva ao início da leitura do texto.

CLA: A Arquivologia acompanha a evolução da escrita e remonta à fase...histórica dos povos antigos da Mesopotâmia..onde...fooram encontrados..os primeiros registros em tábuas de argila. A importância para a sociedade...é a possibilidade de manutenção de sua memória, pois é uma das tantas funções da guarda de documentos de valor histórico. O desenvolvimento da Arquivologia como ciência acompanha também o desenvolvimento das tecnologias da informação..e exige que os profissionais da área...possuam informação e conhecimento dos sistemas computacionais [=vira a página] que possam dar conta das//..dos..problemas que sUr-gem na sociedade...que//carece//de informação..muitas vezes...encontrada em mei-os digitais...e as...as leis [?] de acesso aos mesmos...[?] [CLA=Aqui...hã...] [=expressão de dúvida e de comentário ao tentar compreender o enunciado] Maass ressaalta-se que// se não houvesse uma aplicação dos princípios arquivísticos às massas documentais arquivadas..pelas empresas, instituições públicas e familiares.., hoje teríamos uma sociedade sem a memória dela própria. Com a eliminação de registros que atestam os fatos, teríamos a história orall...que até poderia ser imposta por governantes tiranos. Então, dessa foorma, a própria Arquivologia pode ser responsável pela manutenção [?]... de memóória... [CLA= E eu parei...] [=CLA expressa consternação e surpresa por ter "parado" o texto neste ponto] [=risos] [CLA=parei.] [=CLA enfatiza o fato de ter "parado" o texto]

Fonte: Elaborado pela autora.



Na sequência da *vocalização do escrito*, imediatamente se produzem os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, ou seja, as (co)referências atribuídas pelos alocutários-ouvintes, professor e colegas, que, agora, em seu turno de locutores-intérpretes, significam a sua experiência em vista da enunciação escrita vocalizada. Nesses discursos, que configuram o fato enunciativo 2, incluem-se o professor e os colegas Pedro, Helena e Betina que comentam a *vocalização do escrito* de Clara. Vejamos a transcrição no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Recorte do fato enunciativo 3: *os discursos falados sobre a vocalização do escrito*.

*Participantes:* CLA (Clara, aluna informante); PROF (professor); PED (Pedro, colega); HEL (Helena, colega); BET (Betina, colega)  
*Situação:* Comentários atribuídos à vocalização do escrito de Clara

Com: retomada dos comentários de CLA ao final de sua leitura.  
 CLA= Eu parei... [=Clara expressa consternação e surpresa por ter “parado” o texto naquele ponto]  
 [=risos]  
 CLA=parei [...] [=CLA enfatiza ter “parado o texto naquele ponto”]  
 PROF: Tu continuaria...o texto?  
 CLA: uhum... [=concorda com a cabeça]  
 CLA: Porque agora eu percebi que xxx que eu... ..eu... abordei mesmo tangencialmente lá na na.../eu..eu.. tenho a impressão que eu nããã fui fundo nessa história... parece que eu comecei com a memória, com a história, mas daí eu...falei da..da..da...TI né? Com o desenvolvimento da TI ... que a arquivologiaaaa ... acompanhou né?... junto nesse processo.  
 PROF: Tu mesmo teve essa sensação... [  
 CLA: Lendo agoora [  
 PROF: Aham  
 CLA: Porque parece que eu..eu não tive nexó né...do que eu iniciei com o que eu terminei...Não sei se vocês sentiram [?  
 HEL: Eu senti como..mais um-a introdução...do que seria a arquivologia...mas me faltou algo mais..assim...da TUA experiência na arquivologia  
 CLA: uhum  
 [...]  
 HEL: Eu fiz ao contrário... eu fiz uma narrativa...  
 [=risos]  
 PROF: O que mais tu percebeu em relação ao teu texto lendo ele agora?... Porque quando tu escreveu...pra tiii tava finalizado [?] [=direcionando-se à CLA] Ou...  
 CLA: [=acena ao mesmo tempo com a cabeça, concordando]  
 PROF: Pra ti já tava terminado...e agora leeendo tuuu..tu própria sentiu na tua leitura que tu/que algo acabou, mas não acabou...e tu mesmo disse: “eu

devo continuar"...então tu sentiu queee tu ficou/que tu começou um tema mas não desenvolveu, é isso?

CLA: Sabe...aquiii...aqui pelo meio mais ou menos...eu já tava com aquele monte/sabe aquele mooonte [?] ...aquela bagagem que tu já leste no teu curso...aí eu lembrei da da/que os arquivos...eles...eles eram/eles tavam na posse dos poderosos, do dos chefes de estado... E como colocar tudo isso? Sabe, como resumir e colocar/e tirar só...uma frase disso? Aí por isso que abordo tangencialmente, sabe...? Porque aí...eu tô com aquilo na cabeça [=riso] mas eu não sei colocar..na verdade...tá na cabeça...é como eu disse...li Oito artigos e não sei colocar o resumo ali... Aí eu lembrei...xxx...será que eu tenho que conceituar aqui?

Com: CLA explica um pouco sobre o que são os arquivos.

[---]

CLA: É como eu te disse...como eu vou estruturar? Botar aqui xxx? [=riso]

PED: Tem que escolher uma/um tema né...a unidade...porque pra falar um pouco de tudo acaba não falando de nada né...

CLA: Abordando tangencialmente mesmo [!]

HEL: Mas eu acho que tu no final acabou achando teu tema...a memória...e seguiu aquela linha/aquele fio ligou...mais do meio pro final...

BET: Esse movimento de ir e vir, isso é muito interessante na verdade... mas talvez tenha faltado, como o Pedro falou, essa unidade temática bem explícita assim...no TEU texto

CLA: Como eu consigo...a unidade temática? CO-MO?

[=risos]

PROF: Pois é...qual é o teu título?

CLA: Hã...eu não coloquei [!]

[=risos]

PROF: Porque o título já é um recorte... [---] pra guiar o meu leitor

Com: PROF explica sobre a função do título e a unidade temática em relação ao leitor.

PROF: Então...a primeira coisa assim quando tu escreve é te perguntar: eu respondi a pergunta? Quando eu escrevo/termino um texto// hã...sobre isso, primeiro eu te pergunto: tu voltou a ler teu texto?

CLA: Não

[...]

PROF: É preciso perguntar: Eu deli-mi-tei um questionamento para o leitor? Ele tá claro?

CLA: Eu vou contar uma coisa pra vocês... tá [?] ... vou confessar [!] Eu não pensei no... leitor

PROF: Pois é...eu ia te perguntar pra quem tu escreveu esse texto

CLA: A minha preocupação ali é...será que eu vou fazer a fórmula certa [?]

[=riso]

[=risos]

CLA: Será queee isso aqui vai ter sentido? Mas era mais pra mim...o sentido era pra mim, não pro...pra falar a verdade, eu não não pensei no leitor, no

leitor... porque quando a gente escreve lá...quando a gente escreve pra/num concurso, meu deus, a gente só pensa naquilo...o que é que a banca vai dizer/achar disso aqui? Realmente, aí a gente xxx [ eu não penseiii... o que vocês acham [?]

Com: Todos falam sobre situações de interlocuções no texto escrito. Depois, PROF fala sobre o texto dissertativo e seus aspectos enunciativos e discursivos.

[---]

PROF: O que tu provocou no leitor em relação a isso né, ao tema... assim... que convite tu fez pra ele, algo que tornasse o texto interessante... e que descolasse dessa forma aí... que parece meio um protótipo né... então... o texto dissertativo não precisa ser assim duro

HEL: A gente acha que precisa ser duro né [=riso]

CLA: Sim [!]

PROF: A gente tem essa ideia né [?] mas não precisa ser duro nem frio

CLA: Podia começar com uma pergunta...o que é a memória...que que é a memória [?!] ou pra quem...ou...pra fulano de tal podia ser não sei o quê...pra pra//sabe...podia então ter começado assim

[---]

Com: Todos comentam sobre os efeitos de aproximação ou distanciamento produzidos pela escolha da pessoa do discurso no texto.

CLA: Eu poderia colocar "parece" né [?] a arquivologia pa-re-ce acompanhar... aqui que eu me dei conta

CLA: Tá, eu vou tentar responder essas questões aqui [!]

HEL: Pensei em tudo o que eu tenho que arrumar no meu texto...meu pai [!]

[=risos]

Com: HEL se manifesta para ser a próxima a ler em voz alta o seu texto.

HEL: O texto é a Museologia e a sociedade [HEL=Mas vi que eu fiz mais um relato do que argumentando xxx [=riso]

[=risos]

Com: HEL lê em voz alta seu texto.

HEL: Vi tudo que faltou aqui [=riso] o que faltou...sei o que faltou aqui [=riso]

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a transcrição, serão elencados, a seguir, os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a coleta, a transcrição e a análise dos fatos de linguagem, sendo a última reservada ao Capítulo 4.

### 3.2 Da escrita, da voz e da escuta: princípios teórico-metodológicos de análise

Com base na reflexão empreendida até então e no princípio benvenistiano de que “cada um fala a partir de si” (PLG II, p. 101), mobilizando para isso a língua toda, entendemos que esse princípio é transversal às noções estruturantes que elencamos no Capítulo 2 e das quais decorreram noções próprias para a fundamentação deste estudo, a saber: a *interdependência enunciativa*, a *instância de historicização* e a *reflexividade enunciativa*.

Deslocadas para o estudo de nosso objeto, tais noções evidenciam que, na *vocalização do escrito*, pouco importa a voz enquanto matéria acústico-articulatória ou enquanto desempenho fonatório. Importa, com efeito, o fato de que, através do aspecto vocal na enunciação escrita, o aluno, como leitor-intérprete, articula os sentidos e os saberes sobre a língua em vista de uma *unicidade*, “autoridade maior que delinea o próprio de cada um” (FLORES, 2015, p. 94) e de uma *inversibilidade* (o ouvinte), que, por seu turno, torna-se também intérprete do discurso. Tal fato significa que a *realização vocal da língua* por meio da *vocalização do escrito* se assenta sobre o princípio da intersubjetividade, uma vez que ela só se realiza na certeza de que o outro a ouça e, portanto, a reconheça.

A leitura, que se dá por meio da realização vocal da escrita, é ouvida, e, portanto, a escuta se torna também critério da escrita, porque esta é vocalizada. Assim, nossa análise procura evidenciar a realização vocal da escrita, ou seja, o modo como o aluno se apropria da língua-discurso para enunciar os sentidos gráficos por meio do aspecto vocal, bem como os efeitos dessa realização (nos *discursos sobre a vocalização do escrito*). Levando em conta a relação de interpretância da língua, prova de que esta se autossemitiza e de que pode interpretar a si mesma, o aluno realiza propósitos significantes sobre a significância, à medida que ele “utilizará, em parte, estruturas dadas, mas renovando-as, preenchendo-as de objetos novos” (PLG II, p. 19), produzindo novos *enfraseamentos* a partir da reconfiguração do quadro enunciativo, que permite ao aluno ler e “falar” a sua escrita, para que esta seja ouvida.

É interessante notarmos que, na *(re)escrita em voz alta*, conjugam-se todos os atos enunciativos que constituem o homem como falante na sociedade – falar/ouvir e escrever/ler –, visto que a *(re)escrita*, nesse caso, prevê a realização dos demais atos. Com isso, os atos enunciativos se tornam interdependentes e se reformulam em novas relações de interdependência – ler/falar e escrever/ouvir –, o que ocorre tanto pela faculdade metalinguística da língua, que permite refazê-la sobre ela mesma, quanto pela interdependência enunciativa entre os atos de

enunciação, a qual prevê que cada enunciação suscita sempre outra enunciação em retorno (PLG II, p. 84), sendo a escuta a enunciação de retorno da escrita.

Entendemos que essa *vocalização* evoca sentidos particulares de constituição do locutor como sujeito, que dizem respeito à “diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (PLG II, p. 83). Como forma sonora que suscita outra enunciação em retorno, visto que a enunciação pressupõe reciprocidade e inversibilidade, a *vocalização do escrito* suscita os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, nos quais professor e colegas, em seu turno de locutor, têm a *possibilidade de correferir* a partir das referências produzidas pela vocalização do aluno-leitor. Trata-se de uma vocalização que pressupõe a escuta, a percepção e o reconhecimento do outro, que constitui com o locutor a sua relação com a língua (a escrita) dentro da sociedade (universidade) e de sua cultura, que regula as possibilidades e as potencialidades de dizer.

Nesse sentido, concebemos que o ponto de vista central de nossa análise centra-se no **aluno como sujeito que se constitui na experiência de se escutar vocalizando o próprio texto escrito, o que instaura, já nesse ato, o movimento de (re)escrita, que advém da vocalização do escrito.**

Como parte desse processo, destaca-se o papel da **intersubjetividade** que se instaura entre aluno, professor e colegas, a partir de um lugar que privilegie o saber sobre a linguagem e a língua, especificamente sobre a escrita, como processo e produto da língua-discurso. Na medida em que a língua-discurso “constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras [...]” (PLG II, p. 234), as quais atualizam em discurso os valores linguísticos e seu “sentido inerente”, o aluno experimenta a possibilidade de atualizar as relações entre forma e sentido de seu discurso em vista da **temporalidade** da língua, que comunica a experiência humana na linguagem. Atrelada à intersubjetividade e à temporalidade, a faculdade metalinguística, que fundamenta a relação de **interpretância** da língua, indica a capacidade de o aluno retornar à língua já discursivizada para significá-la novamente em virtude de sua *necessidade de referir*.

Assim, entendemos que o ato de *vocalização do escrito* se situa entre os atos de enunciação de produção escrita (anterior) e de escuta (posterior). Ao passo que a *vocalização do escrito* recupera a instância de proposta de produção textual (cf. Quadro 2), ela coloca em cena a instância de escuta, que se efetivará nos *discursos sobre a vocalização do escrito*. Nesse trânsito, situa-se a *(re)escrita em voz alta* como efeito da *vocalização do escrito*, que evoca um tempo retrospectivo

de escrita e, ao mesmo tempo, prospectivo, que aponta para uma futura (re)escrita gráfica. A *(re)escrita em voz alta* é o movimento que se instaura nessa dinâmica temporal, pela qual a (re)escrita gráfica gesta seu embrião.

Nesse movimento de anterioridade-posterioridade, entendemos que cada tempo de enunciação carrega uma *história de enunciações* – de **vestígios** de enunciações anteriores que reverberam em enunciações atuais – ao passo que aponta para um *apropriar-se depois* – para **efeitos** de enunciações posteriores (re)significadas a cada ato presente de enunciação. Desse modo, tal movimento implica considerar que, em cada *instância de historicização* e na inter-relação entre elas, há a instauração da *interdependência enunciativa* entre escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita, destacando-se nessa instauração o papel da *reflexividade enunciativa*, posto que aluno e professor/colegas, juntos, convocam novamente a língua-discurso na (re)atualização das relações entre forma e sentido.

Considerando tais noções teóricas em relação aos fatos enunciativos de análise, entendemos que o processo de constituição de nosso objeto de estudo subentende três instâncias enunciativas interiores, constitutivas e complementares desse processo, a serem considerados na análise: **a escrita, a voz**<sup>136</sup> e **a escuta**<sup>137</sup>. Cada uma, por sua vez, implica a análise daquilo que ganha relevo com relação às três noções estruturantes, as quais serão norteadoras do nosso ponto de vista sobre os fatos de linguagem selecionados para estudo. O Diagrama 2 a seguir sintetiza esse movimento de análise

---

<sup>136</sup> Cabe ressaltar que reconhecemos o estatuto amplo do termo *voz*, que se liga a diferentes campos; no entanto, aqui, nosso estatuto é específico, uma vez que consideramos a voz no interior da realização vocal da escrita, ou seja, como constitutivo do ato de *vocalização do escrito*, o qual não prescinde do aspecto vocal enquanto parte do fenômeno de enunciação.

<sup>137</sup> Vale destacar que as instâncias enunciativas de análise se inspiram em Milano (2017), cuja reflexão sobre a experiência de leitura em voz alta do *Grande sertão: veredas* se desdobra em três tempos: o texto, a voz e a escuta.

Diagrama 1 – Instâncias enunciativas de análise.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado, do ponto de vista de análise, pretendemos levar em conta a instauração da intersubjetividade, da temporalidade e da relação de interpretância da língua com relação a cada instância enunciativa, visto que, metodologicamente, cada uma pode ser analisada individualmente, ainda que sejam interdependentes no processo de constituição e significação da *(re)escrita em voz alta*. Resguardado o *quê* da análise, resta-nos agora elucidarmos o *como* procederemos a ela.

### 3.2.1 A análise do emprego da língua: os *comentários* do professor-pesquisador sobre os atos enunciativos e sua interdependência

Como se torna possível analisar a *vocalização do escrito* e os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*? Pensamos que a possibilidade dessa análise se dá somente através de uma *narrativa* daquele que ouve, por um gesto de percepção e reconhecimento que depende “menos de uma análise linguística (em princípio generalizável) do que de um comentário de texto cada vez particular”, como propõe Normand (2009a, p. 182) acerca de um viés metodológico de análise enunciativa.

É com esse viés que orientamos nossa análise: com uma *narrativa*, ou seja, com *comentários de texto cada vez particulares* com base na escuta e na percepção da realização vocal

da escrita do aluno. Trata-se, portanto, de uma narrativa baseada em “várias” escutas: a do professor, como alocutário referencial a quem se dirige à leitura em voz alta; a do pesquisador, como analista de linguagem afetado por essa leitura em virtude de seu saber sobre a linguagem e a língua; a dos colegas, que buscam significar o texto escrito pela realização vocal do leitor-intérprete; e a do aluno, como leitor-intérprete, que, ao se tornar ouvinte do seu próprio discurso, pode (re)significá-lo à medida que toma a língua já discursivizada para dizê-la novamente.

Sendo tais escutas oriundas da sala de aula, a análise se comportará como uma espécie de “diário de pesquisa”, já que este, de fato, nos fez retornar ao nosso “resto”, ao nosso saber anterior sobre a linguagem e a língua (cf. 1.1). Daí advém uma “teoria prática” ou uma “etnografia”, um conhecimento que pode influenciar no processo de ação-reflexão-ação do professor-pesquisador como analista de linguagem.

Sendo o diário de pesquisa o *vestígio* de acontecimentos significantes na experiência humana na linguagem, acreditamos que ele comporta a interpretação daquele que foi afetado pela escuta. E é nesse sentido que sentimos a nossa análise, como a “escrita de um diário”, matéria de uma singularidade, visto que ela se dá enquanto observável de uma ação singular do aluno, cujo efeito reflete a sua inscrição simbólica na produção de textos na universidade. É a matéria do professor-pesquisador como intérprete dos discursos vocalizados e escritos em sala de aula.

Considerando os atos de produção escrita, de *vocalização do escrito* e de *discursos sobre a vocalização do escrito* como *formas complexas do discurso* – visto que se tratam de *textos* –, o sinalizamos como objetos de uma análise que não pode mais se assentar sob o plano intralinguístico, mas ser erigida sobre ele, num plano global – o plano da análise *translinguística* que convoca a *metassemântica*, conforme elucida Benveniste ao final de *Semiologia da língua* (2006). Sob esse quadro, nossa análise enunciativa procura considerar a inter-relação entre os dois modos de ser língua e seus dois planos de análise.

Em resposta a Piguet, no debate que se sucede à conferência reproduzida em *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e que é transcrito ao fim do texto, Benveniste ratifica a existência de diferentes métodos que orientam os modos semiótico e semântico, visto que o primeiro se relaciona à apreensão global do sentido, dada pela totalidade da ideia da frase, e o segundo, à dissociação das suas unidades. No entanto, ainda que afirme coexistirem métodos distintos de análise, ressalva que a necessidade dessas “duas linguísticas distintas” é deixar ver “como elas



podem se juntar e se articular” (PLG II, p. 240), uma vez que a distinção não as opõe, mas as complementa.

Nesse caminho, procuraremos realizar a análise dos fatos linguísticos a partir da inter-relação entre os dois planos: o global, a partir do qual se depreende a totalidade da ideia decorrente da referência à situação de discurso (*eu-tu-aqui-agora*), e o analítico, a partir do qual se desvelam os recursos linguísticos (índices específicos, aparelho de funções e procedimentos acessórios) dos quais se vale o locutor para marcar sua presença no discurso e expressar *certa* relação com o mundo. Ou seja, procuraremos realizar a análise à luz dos *enframentos* do locutor na conversão da língua em discurso, considerando “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” e quais os “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (PLG II, p. 83)<sup>138</sup>.

Compreendemos que, ao contemplar a conjugação entre os dois planos, os quais subentendem o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso, nos apoiamos em uma análise que não prescinde da *metassemântica*, uma vez que se trata de uma enunciação que se constrói sobre outra enunciação, em que se torna possível “sustentar propósitos significantes sobre a significância” (PLG II, p. 66). Trata-se de uma análise que coloca em relevo a faculdade metalinguística que fundamenta a relação de interpretância – e que, nesta pesquisa, se caracteriza como uma **interpretância da língua-discurso**. Essa propriedade da língua possibilita que alunos e professores tornem-se intérpretes dos discursos falados e escritos em sala de aula, refazendo-os e renovando-os *na e pela* linguagem.

Essa consideração nos remete à ideia de *transversalidade enunciativa* (FLORES, 2011) como a totalidade da língua atravessada pela enunciação e cuja observação só pode se apoiar, de fato, em um *comentário de texto cada vez particular*. É através desses comentários que objetivaremos evidenciar, no próximo capítulo, a singularidade que advém do modo como o aluno se relaciona com a língua por meio da escrita, da vocalização e da escuta. O nosso ponto de vista é, portanto, *indiciário*, porque procura “materializar o texto” a partir da apuração dos vestígios individuais de apropriação da língua pelo aluno nesses atos, como nos inspira Ginzburg (2007, p. 157). Dito de outro modo, interessa-nos perceber os vestígios individuais da significação da enunciação escrita e de sua ressignificação por meio da passagem de locutor-escrevente a leitor-intérprete do próprio discurso, no ato de *vocalização do escrito*, que assinalam o modo como o

---

<sup>138</sup> De acordo com Mello (2012), uma análise translinguística de textos engloba a relação entre os planos global e analítico.

aluno interpreta sua língua e seu discurso – e cujos efeitos reverberam nos *discursos sobre a vocalização do escrito*.

De modo didático, elaboramos abaixo um quadro-síntese dos princípios teórico-metodológicos vinculados aos pressupostos teóricos (cf. Quadro 1) e às noções estruturantes que fundamentam esta tese.

Quadro 7 – Síntese dos princípios teórico-metodológicos de análise: a observação.

- (a) O ato de **vocalização do escrito**, situado no liame entre os atos enunciativos de produção escrita (anterior) e de escuta (posterior), releva a **interdependência enunciativa** entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler, ao passo que reorganiza as relações de interdependência na produção de um (novo) saber sobre a escrita.
- (b) Nesse movimento de anterioridade-posterioridade, em que cada **instância de historicização** carrega vestígios de uma *história de enunciações* e aponta para um *apropriar-se depois*, destaca-se o papel da **reflexividade enunciativa**, posto que aluno e professor/colegas, por meio dos *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, convocam novamente a língua-discurso na (re)atualização das relações entre forma e sentido da escrita
- (c) A escuta torna-se critério da escrita, cujo efeito desvela-se em uma **(re)escrita em voz alta**, na qual se destaca o papel do locutor-intérprete na sua passagem a sujeito.
- (d) O cerne de investigação não é a vocalização em si e por si mesma como matéria sonora, mas seus *efeitos* a partir do modo como o locutor se torna intérprete da sua língua-discurso. Desse modo, a escuta é categorial, pois recorta os sentidos que a singularidade da enunciação vocal evoca a partir da relação de interpretância da língua, na qual o locutor está imerso, e que o permite fazer sua passagem de locutor-leitor a sujeito-intérprete do seu próprio discurso.
- (e) A conjugação dos planos global e analítico assinala uma análise *metassemântica*, uma vez que ela se trata de uma enunciação que se constrói sobre outra enunciação, em que se torna possível *sustentar propósitos significantes sobre a significância*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Definidos os princípios teórico-metodológicos que, de modo interdependente e transversal, orientarão a observação dos fatos enunciativos de análise, passamos ao modo como os descreveremos, considerando, a partir de Flores (2008, p. 41), “os mecanismos internos de tratamento do fato que colocam em relevo a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz”.

Anteriormente, tratamos da *observação* dos fatos, com a consideração dos princípios metodológicos do quadro acima. Agora, perguntamo-nos a respeito de sua *descrição*: que mecanismos internos serão eleitos para tratarmos cada instância de análise e, portanto, cada ato enunciativo? Que mecanismos serão eleitos para tratarmos da relação entre os atos enunciativos evidenciados nas instâncias de análise?

Pensamos que Benveniste nos aponta uma direção ao defender que a linguagem, de um lado, “é um fato físico: utiliza a mediação do aparelho vocal para produzir-se, do aparelho auditivo para ser percebida [...] De outro lado, é uma estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua “evocação” (PLG I, p. 30). Desse modo, o aspecto vocal, parte do fenômeno geral da enunciação, revela especificidades no modo de o analista de linguagem apreender os sentidos decorrentes da modalidade de língua falada, que subentende a *emissão* e a *percepção* como constitutivas da realização vocal da língua. Dietrich e Ribeiro (2016, p. 257) afirmam que, ao destacar emissão e percepção, o linguista “coloca no centro de sua discussão a intersubjetividade e a comunicação de significados evocada pela emissão vocal do locutor em relação ao outro e, principalmente, o fato de se tornar acessível à experiência de um falante a outro”.

Como discutimos anteriormente, se essa experiência é acessível, isso se dá pelo fato de o aspecto vocal assinalar, pela língua-discurso, as especificidades relacionadas “à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (PLG II, p. 83) que possibilitam ao locutor tornar-se intérprete da língua-discurso por estar imerso nessa língua-discurso, com sua propriedade de interpretância. Como fato físico, entendemos que a realização vocal “presta-se à observação, à descrição e ao registro” (PLG I, p. 30) em virtude de que “os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala” (PLG II, p. 82). Mas em que estaria a apreensão dessa individualidade?

Entendemos que, por um lado, o aspecto vocal, presente tanto na *vocalização do escrito* quanto nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, traz à luz o *aparelho de formas*, ou seja, a relação pessoa-tempo-espço que se conjuga para o locutor a cada vez fazer a passagem a sujeito e que determina os seus modos de enunciação no discurso, os quais se marcam no engendramento das formas para produzir sentido. Isso nos leva a destacar a *intersubjetividade* constitutiva do ato de apropriação da língua nas três instâncias de análise – na escrita, na vocalização e na escuta –, que relevam ainda, em sua interdependência, a *temporalidade* da língua, que comunica a cada vez

a experiência humana, a partir da constituição de nova referência na instância de discurso, e a *relação de interpretância* do discurso, em sua propriedade metalinguística, que possibilita ao locutor se tornar intérprete de seus atos enunciativos para (re)atualizar a língua (escrita) dentro da sociedade com sua cultura em uma nova posição de linguagem.

Por outro lado, o aspecto vocal convoca o outro à compreensão do sentido por meio daquilo que é “evocado”, que significa o acontecimento e a experiência do acontecimento de linguagem, e que não é da ordem do segmentável das unidades da língua. Nesse sentido, a realização vocal da língua apenas pode ser apreendida a partir de uma compreensão global de elementos vocais que *acompanham* o seu arranjo, tais como entonação, ritmo, prosódia, musicalidade, silenciamento etc., e que, no caso da *vocalização do escrito e dos discursos sobre*, se apresentam em alongamentos vocálicos e consonantais, entonação ascendente e descendente de certas unidades, silabação, pausas, reformulações, interrogações, dentre outros contemplados no quadro de indicadores de transcrição e nos recortes dos fatos de linguagem analisados. Além dos elementos que indicam ações verbais, há ainda aqueles de ordem não verbal (gestos e expressões em geral), que também acompanham a produção de sentidos por meio da realização vocal da língua.

Nesse sentido, o professor-pesquisador está sob efeitos desses sentidos evocados pelo modo como os elementos não-segmentáveis promovem *enframentos* na *vocalização do escrito*. Desse modo, o aspecto imaterial da linguagem e o que evoca de sentidos está na dependência também da *intersubjetividade*, da *temporalidade* e da *relação de interpretância*.

De modo geral, a nosso ver, o aspecto vocal é da ordem do não apreensível, embora se possa falar sobre ele e a experiência que evoca, atribuindo-se sentido a essa evocação. A apreensão do vocal estaria, assim, no ato de escuta, que o significa através de um *comentário de texto cada vez particular*. Sob essa perspectiva, a noção de *enframentos* visa a reunir na análise da *vocalização do escrito* tudo aquilo que possibilita a nós, analistas de linguagem, uma escuta dos sentidos particulares que o locutor-aluno atribui à sua vocalização através de um modo específico de (se)dizer na língua em vista do outro. Nesse sentido, nossa análise considera que a matéria sonora, o vocal, não se reduz a elementos segmentáveis da língua, mas inclui também procedimentos que se situam para além das unidades segmentáveis para constituir o *enframento*, o qual integra os níveis e, com isso, *evoca* sentidos singulares na enunciação por seu arranjo original. Relacionamos, portanto, a realização vocal da língua à noção de *enframento*, já que, a partir da escrita, o locutor enuncia sua posição de leitor-intérprete de seu próprio discurso através

da (re)atualização das relações entre forma e sentido por meio da escrita. Tal reatualização se evidencia tanto no fato físico, na materialidade dos elementos vocais, quanto no fato imaterial, na comunicação de significados que evocam a sua condição de falante na linguagem, especificamente na realização vocal da escrita.

Na *vocalização do escrito*, o locutor retorna aos procedimentos de sintagmatização-semanticização da escrita e os refaz através do meio vocal. Aquele que lê junta, separa ou destaca unidades do que lê conforme o sentido que confere ao seu ato enunciativo de leitura e vocalização. Ao vocalizar o escrito, as unidades se deslocam e ganham relevo em relação a outras unidades e palavras, em vista da significação que decorre de sua passagem de locutor a sujeito da *(re)escrita em voz alta*. Ou seja, o locutor faz “novamente” a passagem a sujeito no ato de *vocalização do escrito*, evidenciando de que modo sua *certa* relação com a escrita e o outro se renova no discurso.

Por meio do *aparelho de formas (eu-tu-aqui-agora)* e de *funções* (de interrogação, intimação e asserção e de todos os tipos de modalidades formais que servem à expressão da posição e da atitude do locutor, incluindo os elementos vocais verbais e não verbais), o locutor produz *enframentos* que assinalam a *acentuação de sua relação discursiva com o parceiro*, a qual é refeita no ato de *vocalização do escrito*. A partir de seus *enframentos*, o aluno, como locutor, assinala que o texto escrito se reescreve na medida em que o vocaliza, em virtude da *instância de historicização*, que atualiza a experiência humana na linguagem, e da *reflexividade enunciativa*, a partir da qual se refaz a relação língua-discurso.

Assim, definimos que, em cada ato, serão considerados os mecanismos internos que “colocam em relevo a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz” (FLORES, 2008, p. 41), a fim de orientar nossa descrição dos fatos enunciativos de análise. O quadro a seguir sintetiza esses mecanismos, com base em nossa reflexão:

Quadro 8 – Mecanismos internos de análise: a descrição.

1. Cada ato enunciativo será descrito com relação à conjugação dos planos global e analítico a partir dos seguintes mecanismos:
  - (a) a atualização da comunicação intersubjetiva no ato de apropriação da língua;
  - (b) a temporalidade da língua, fator de intersubjetividade e função do discurso;
  - (c) o *falar de*, referência a uma situação dada, manifesta pela enunciação;
  - (d) os instrumentos de realização da enunciação por meio do *aparelho de formas (eu-tu-aqui-*

*agora*) e de *funções* (de interrogação, intimação e asserção e de todos os tipos de modalidades formais, incluindo os elementos vocais verbais e não verbais).

2. A relação entre os atos enunciativos será descrita com relação à:
  - (a) noção de *interdependência enunciativa*, em que se destaca a reorganização das relações entre ler/falar e escrever/ouvir;
  - (b) noção de *instância de historicização*, em que se destaca o movimento de anterioridade-posterioridade entre os atos de enunciação;
  - (c) noção de *reflexividade enunciativa*, em que se destaca a capacidade metalinguística de criar um segundo nível de enunciação na escrita via realização vocal.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do construto teórico-metodológico erigido sobre as bases de uma perspectiva enunciativa, passamos agora à *escrita* de nossa *escuta* dos fatos enunciativos de linguagem que deram *voz* a esta pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### DA VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO À (RE)ESCRITA EM VOZ ALTA: A ANÁLISE NOS COMENTÁRIOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ATOS ENUNCIATIVOS

*Ler é quase comentar um texto: é sublinhar com a voz as palavras essenciais... É colocar-se em plena harmonia com os sentimentos expressos pelo autor, é trazê-los à tona e comunicá-los aos que estão em volta: um sorriso, uma voz emocionada, uma lágrima nos olhos; é um comentário, e muito expressivo [...]*

*Não sabe ler quem não consegue tornar amado o livro que ele ama; quem sempre leu somente para si próprio, às carreiras, em voz baixa; aquele que, acreditando assim avançar mais rápido, somente devora, sem digerir. Pois é a leitura em comum que obriga as pessoas a apreciar, a saborear o que leem. Certas páginas, que supúnhamos ter lido e relido, só vamos realmente apreciá-las pela primeira vez, sentir-lhes todo o alcance, encanto ou emoção, no dia em que, lendo-as em voz alta no círculo familiar, vimos a emoção que deles irradia, os olhos que brilham ou se baixam, escondendo uma lágrima; o silêncio que se adensa em torno do leitor; os dedos que se detêm inconscientemente no meio de uma obra começada.*

*Essa é a verdadeira leitura que traz benefícios, que constitui um elo na família, na sociedade; que aproxima as idades e anima o lume doméstico.*

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard  
“Discursos sobre a leitura – 1880-1980”

Que a leitura seja *como um elo*: essa é a proposição de Chartier e Hébrard (1995) para a leitura em voz alta, para o texto escrito habitado pelas palavras pronunciadas, que enlaça leitor e ouvinte no compromisso de compartilhar *encanto ou emoção*. Isso porque essa leitura que ecoa entre pares no terreno do escrito é a desforra da voz sobre a letra “morta”, *comentando* e *sublinhando* os sentidos da escrita.

Se é assim em sala de aula, então aquele que lê seu próprio texto, *sua própria obra comentada*, reconhece nesse espaço o *alcance* de habitar publicamente a escrita através da leitura em voz alta, em que vemos se constituir um *elo vivo* entre o homem, a língua, a sociedade com sua cultura por meio da voz. E é assim que entendemos a nossa sala de aula na universidade: um espaço de discursividade e coletividade no qual se encontre o *apoio* para *comentar* a leitura de uma escrita em vista de uma escuta.

Como vimos ao longo desta tese, o professor que propõe esse espaço de *apoio* é produtor de um saber sobre a linguagem e a língua e, ao mesmo tempo, também é produto de um saber que o constituiu em suas produções faladas e escritas. Assim, a capacidade de significação do aluno está atrelada à intersubjetividade que se instaura entre ele, professor e colegas, a partir de um lugar que privilegie o saber sobre a linguagem e a língua, especificamente sobre a escrita, que conceba o texto como processo e produto da *língua-discurso* (cf. capítulo 1).

E é assim que entendemos o *alcance* do aspecto vocal em Benveniste: como parte do fenômeno da enunciação na realização vocal da escrita, que procede de um ato individual através de “uma forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação em retorno” (PLG II, p. 83). Dessa forma, a *vocalização do escrito* delinea o que é próprio do dizer do locutor e evoca sentidos particulares de sua constituição como sujeito, os quais dizem respeito à “diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (PLG II, p. 83). Visto que a enunciação pressupõe reciprocidade e inversibilidade, o ato de *vocalização do escrito* suscita em retorno os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, nos quais professor e colegas, em seu turno de locutor, comentam os sentidos produzidos pela *vocalização do escrito* na necessidade de referir pelo discurso a sua escuta.

Como nos ensina Benveniste (2005/2006), na medida em que a língua-discurso constrói uma semântica própria, que atualiza em discurso os valores linguísticos e seu “sentido inerente”, o locutor (o aluno) pode, assim, atualizar as relações entre forma e sentido em virtude da *necessidade de referir* em seus discursos e de se historicizar na dupla natureza de sua língua



materna, em vista da temporalidade da língua, que comunica a experiência humana na linguagem. Pela faculdade metalinguística, que fundamenta a relação de interpretância da língua, na qual o aluno está imerso, este pode retornar à escrita para com o outro convocar a língua-discurso a significar novamente em virtude de uma escuta que a constitui e a significa.

Considerando que os atos enunciativos – como falar, ouvir, escrever e ler – constituem em complementaridade a condição humana na sociedade, isso significa que, nesta pesquisa, há uma reorganização da implicação das relações entre falar/ouvir, escrever/ler em novas relações entre ler/falar e escrever/ouvir, associando-as para a produção de um (novo) saber sobre a linguagem e a língua que privilegie a atividade do homem *falante*, especificamente na escrita (cf. capítulo 2).

No entanto, embora já tenhamos explorado essa reflexão de forma teórica e metodológica, continuamos a nos perguntar a respeito dos fatos de linguagem eleitos para análise: o que ocorre nas três instâncias de análise (a escrita, a voz e a escuta)? Como a leitura em voz alta se torna uma nova escrita? Quais os vestígios da mudança de posição do locutor em relação à escrita anterior nos comentários? De que modo os comentários do locutor-leitor evocam a emergência de um novo saber sobre sua escrita?

Para responder a tais questões, procuramos mobilizar, com base na perspectiva enunciativa benvenistiana, mecanismos internos que salientem *a maneira pela qual Clara se marca naquilo que diz*. Tais mecanismos serão considerados em cada ato, de cada instância enunciativa, e na relação entre eles, levando em conta os princípios teórico-metodológicos gerais e os mecanismos que norteiam nosso ponto de vista e nosso recorte dos fatos de linguagem analisados: o texto escrito, a *vocalização do escrito* e os *discursos sobre a vocalização do escrito* de Clara. De forma inter-relacionada, cada ato enunciativo será descrito segundo a intersubjetividade, a temporalidade e a referência que instauram a passagem de locutor a sujeito (num plano global) e os instrumentos de realização da enunciação que constituem o discurso (num plano analítico). Na análise da inter-relação entre os atos instaurados em cada instância enunciativa, serão consideradas as noções teóricas edificadas nesta pesquisa que dão enfoque à análise da constituição do nosso objeto de estudo – a *(re)escrita em voz alta*: a *interdependência enunciativa*, a *instância de historicização* e a *reflexividade enunciativa* (cf. capítulo 3).

Desse modo, encaminhamos nossa análise subdividindo-a em três instâncias enunciativas com relação aos fatos de linguagem: a escrita, relacionada à produção do texto escrito (cf. 4.1); a voz, atrelada à *vocalização do escrito* (4.2); e a escuta, vinculada aos *discursos sobre a*

*vocalização do escrito* (4.3). Após, encaminharemos a reflexão sobre a inter-relação entre tais instâncias na constituição da *(re)escrita em voz alta* – nosso ponto de chegada nesta pesquisa – com base nas três noções teóricas que operacionalizam nossa análise (cf. 4.4). Por fim, buscaremos sintetizar de que maneira acreditamos que nossa análise (co)responde à nossa questão de pesquisa e como ela pode apontar para a(s) instância(s) de (re)significação do aluno na linguagem na universidade (cf. 4.5).

Passemos, então, com Benveniste, às instâncias de análise sem nos esquecermos de que, na linguagem, “cada um fala a partir de si com respeito ao outro ou aos outros” (PLG II, p. 101). É desse lugar também que falamos, como professores-pesquisadores, através de nossos *comentários* cada vez particulares a respeito das instâncias de significação de Clara.

#### **4.1 A instância da escrita como marco inicial**

Afinal, qual o marco inicial que levou Clara e seus colegas a produzirem o texto escrito na universidade? A resposta a essa pergunta justifica também o marco inicial desta tese. Como vimos nos capítulos 1 e 3, a proposta desta pesquisa científica, bem como a proposta de escrita de textos em sala de aula, insere-se no Programa de Apoio à Graduação – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (PAG-LP), cujo eixo metodológico *uso-reflexão-uso* visa ao aprimoramento dos três níveis de competência em linguagem (interativa, gramatical e textual), a fim de qualificar as habilidades de falar, escutar, escrever e ler.

Vale ressaltar que o PAG-LP não é um modelo, mas apenas um exemplo dentre várias propostas de ensino-aprendizagem que privilegia o texto como *processo*, ou melhor, como exercício da língua por *um homem que fala com outro homem na linguagem*, de modo que, bem antes de servir para comunicar, a produção de texto serve para *viver*. A partir desse princípio, as propostas de produção textual do PAG-LP partem geralmente de temas vinculados ao contexto dessa produção, ou seja, à universidade, no qual se inclui o aluno, imerso nesse universo particular de significações.

Nesse sentido, uma das propostas temáticas de escrita do PAG-LP corresponde justamente à integração entre aluno e universidade, resgatando a importância e os motivos de *sua* escolha profissional (conforme descrito no quadro 2). Como vemos, tal proposta convoca o aluno a convocar a língua para falar da relação entre o *seu* lugar profissional e a relevância que este tem

para a sociedade. Nesse sentido, ao se sentir convocado a se apropriar da língua e a mobilizar os caracteres linguísticos para a expressão da referência – a proposta de produção textual –, o aluno “fala a partir de si [...] e se determina como sujeito com respeito ao outro ou aos outros” (PLG II, p. 101). Nesse movimento de apropriação e mobilização da língua para convertê-la em discurso, o aluno funda sua experiência como sujeito na escrita no duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso.

Clara, participante do PAG-LP e informante desta pesquisa, é estudante do curso de Arquivologia, cujo currículo dispõe da disciplina de Língua Portuguesa apenas como eletiva. Vemos que a ausência de um espaço destinado ao exercício da faculdade de metalinguagem, que a disciplina de língua(s) proporciona, é sentida e manifestada por Clara no seu primeiro contato com a primeira proposta de produção textual, já que Clara havia recém ingressado no Programa: “*Por onde eu começo? Como devo estruturar o meu texto? Está na cabeça, mas como colocar?*” Tais perguntas evidenciam o incômodo de uma *ausência* que não é só de Clara, mas de todos aqueles que enfrentam a folha de papel em branco como o ponto de partida para o diálogo à distância que impõe a escrita.

Isso nos envia à reflexão de Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970), ao afirmar que, “desde que se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (PLG II, p. 84). A condição desse *assumir a língua* é, para o locutor, a *necessidade de referir* pelo discurso e expressar uma *certa* relação com o mundo, e, para o outro, a *possibilidade de correferir* identicamente. Quais foram, então, as condições desse *assumir a língua* que Clara experimentou ao longo de sua trajetória escolar e que a levaram a chegar à universidade com o vestígio dessas *ausências*?

Pensamos que Benveniste nos dá a resposta. Para o linguista, a instauração da subjetividade se dá pela condição de diálogo, que é constitutiva da *pessoa* e, como tal, implica *unicidade, reciprocidade e inversibilidade*: “A linguagem só é possível porque cada locutor se propõe como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (PLG I, p. 286, grifos do autor). O ato que promove *eu* à existência simultaneamente promove à existência *tu*, configurando-se aí o princípio da comunicação intersubjetiva em que *eu* e *tu* instauram-se, invertem-se e convertem-se em pessoas do discurso. Assim, a manifestação da subjetividade como a “capacidade do locutor para se propor como ‘*sujeito*’” (PLG I, p. 286, grifo

do autor) é assegurada pela *unicidade* de “eu” em vista da *reciprocidade e inversibilidade* de “tu”, e vice-versa, em oposição a “ele”.

Nesse sentido, pensamos que antecede às perguntas de Clara outra pergunta fundamental: *a quem escrever?* À falta dessa delimitação, o texto esmorece. Ao que parece, a escrita de Clara se preocupa tão somente com a “forma padrão” com que tenta organizar seu texto – e que se evidenciará na análise dos recortes de fatos enunciativos 1 e 2. Tal forma aponta para discursos já produzidos por ela, significados segundo um “sistema de valores”, de caráter simbólico, que os organiza em vários níveis dentro da língua, uma vez que o “homem fala sempre dentro de certos quadros, de certos esquemas” (PLG II, p. 25), pois “Nenhuma língua é separável de uma função cultural” (PLG II, p. 24).

Para Benveniste, esse sistema de valores culturais, impressos na língua, é fixado pelas instituições, definindo o que tem ou não sentido, o que será ou não reconhecido e compreendido, o que será ou não prescrito ou interditado no uso da língua. No contexto universitário do PAG-LP, vemos que, embora a proposta de produção textual busque convocar Clara a *falar de si* com relação à profissão escolhida dentro da sociedade, a aluna parece não falar de *sua profissão*, mas apenas *da* profissão.

Na instância de escrita, que constitui a referência do discurso, evidencia-se o modo de Clara interpretar a língua (a escrita) com relação à sociedade, na qual se inclui como participante, ao mesmo tempo em que se inclui como falante em seu discurso, desdobrando “uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (PLG II, p. 101). Nessa instância do texto escrito, a aluna manifesta a referência ao tema da proposta, à profissão, evidenciando que o que está em jogo é o *falar de*: a Arquivologia e seu papel na sociedade. Mas a quem Clara escreve?

Se a língua toda está submetida à relação *eu-tu/ele-aqui-agora*, a partir da qual se determinam os caracteres linguísticos da enunciação, percebemos que, no texto escrito de Clara, à luz da análise do plano global, há a aparência de certo “apagamento” e distanciamento do locutor com relação ao seu dizer e com relação à própria escrita, que, a nosso ver, estão assinalados pela predominância da asserção, com o uso da “não pessoa” ou da forma impessoal do discurso, em que Clara, enquanto profissional de Arquivologia, não parece se *fazer presente* na expressão dessa *certa* relação com o mundo – o que será evidenciado nos *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, no recorte 2.

Enquanto analistas de linguagem, *sentimos a língua de Clara* através da *evocação* de um modo de dizer específico da escrita, significado em sua *história de enunciações* escolar e que reverbera na universidade, mobilizando caracteres linguísticos singulares que enunciam sua *certa* relação com o outro dentro da língua, da sociedade com sua cultura. Se nessa relação mútua se descobre o fundamento linguístico da subjetividade, conforme Benveniste, a passagem de locutor a sujeito está atrelada a um espaço-tempo na linguagem em que os modos de enunciação por meio da escrita são apreendidos em suas possibilidades e potencialidades de dizer.

A evocação da “impessoalidade”, que provoca o efeito de um apagamento na escrita, tanto com relação à presença do locutor quanto à do alocutário, alinha-se àquilo que caracteriza a enunciação: a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*. O efeito dessa relação aparece na mobilização dos índices específicos e dos procedimentos acessórios, que assinalam um modo de preenchimento de seu lugar enunciativo no texto escrito, conforme os grifos em negrito que inserimos no quadro 4 para destacá-los na análise:

**A arquivologia acompanha a evolução da escrita e remonta a fase histórica dos povos antigos da Mesopotamia** onde foram encontrados os primeiros registros em tábuas de argila. **A importância para a sociedade é a possibilidade de manutenção de sua memória** pois é uma das ~~(funções)~~ tantas tantas funções da guarda de documentos de valor histórico.

O desenvolvimento da arquivologia como ciência acompanha também o desenvolvimento das tecnologias da informação e **exige que os profissionais da área possuam informação e conhecimento** dos sistemas computacionais que possam dar conta dos problemas que surgem na sociedade que carece de informação muitas vezes encontrada em meios digitais e as leis de acesso aos mesmos.

**Mas ressalta-se** que se não houvesse uma aplicação dos princípios arquivísticos às massas documentais arquivadas pelas empresas, instituições públicas e familiares, ~~estariamos a mereê~~ **hoje teríamos** uma sociedade sem a memória dela própria, com eliminação de registros que atestam os fatos **teríamos** a história oral que até poderia ser imposta pelos tiranos.

**Então, dessa forma, a própria arquivologia pode ser responsável pela manutenção de memória.**

Observamos que o texto escrito, em geral, é constituído sob a forma de asserção, por meio da exposição de dados e fatos relacionados ao curso de Arquivologia. Para Benveniste, a asserção é uma das “três modalidades que refletem os três comportamentos fundamentais do homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor” (PLG I, p. 139), e sua função está em transmitir-lhe um elemento de conhecimento ou comunicar-lhe uma certeza. De fato, como função inter-humana do discurso que se imprime nessa modalidade de frase, a asserção de Clara parece querer transmitir ao outro um elemento de conhecimento a respeito do curso de Arquivologia, através da comunicação de certezas quanto ao papel deste na sociedade. No entanto, sendo a asserção uma das modalidades enunciativas pertencentes ao *aparelho de funções*, do qual se serve o locutor “para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (PLG II, p. 86), ela apresenta instrumentos específicos que a exprimem no discurso e que implicam “uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação” (PLG II, p. 86). Nessa linha, perguntamo-nos: como, no plano analítico do discurso escrito, Clara exprime tal relação com o outro em vista da referência à proposta de produção textual?

Percebemos que a escrita da aluna se manifesta através da marcação da não pessoa do discurso, ou seja, a expressão da maneira como ela se relaciona com seu curso é manifesta predominantemente através da terceira pessoa (do singular ou do plural), representando uma invariante impessoal. Segundo Benveniste, “há enunciados de discurso que, a despeito de sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos mas a uma situação ‘objetiva’” (PLG I, p. 282). Embora saibamos que não há divisão na língua entre objetivo ou subjetivo, visto que toda a língua está submetida à enunciação, reconhecemos que se trata de um *efeito* no discurso. Conforme os enunciados “*A arquivologia acompanha a evolução da escrita e remonta à fase histórica dos povos antigos da Mesopotâmia*” e “*A importância para a sociedade é a possibilidade de manutenção de sua memória*”, que correferem à proposta de produção textual, podemos depreender que há a predominância de uma “*presença-ausência*” na enunciação escrita da aluna, de modo análogo ao que acontece na *enunciação histórica*.

Como vimos no capítulo 2, a respeito da temporalidade da língua, na *enunciação histórica*, assinala-se “o tempo do acontecimento fora da pessoa de um narrador” (PLG I, p. 262), na medida em que há o “apagamento da pessoa” por meio da exclusão das formas linguísticas que correspondam ao eixo temporal da instância de discurso, o qual permite à narrativa histórica o registro dos acontecimentos sob a forma atemporal de “terceira pessoa”, a fim de que estes pareçam narrar-se a si próprios. Em contrapartida, na *enunciação de discurso*, reúne-se tudo o que subjaz à comunicação intersubjetiva e, portanto, todas as formas linguísticas que possibilitam a

inscrição e a manifestação da *presença* do locutor “na intenção de influenciar, de algum modo, o outro [...] enfim, em todos os gêneros [orais e escritos] nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria de pessoa” (PLG I, p. 267, acréscimo nosso).

Nesse sentido, Benveniste nos esclarece o quanto as categorias de *pessoa* e *tempo* são necessariamente relacionadas à constituição da subjetividade em textos tanto falados quanto escritos, mesmo que apareçam de forma implícita. A nosso ver, o que releva do texto escrito de Clara é que sua *presença-ausência* de marca de pessoa se dá em vista da necessidade de uma “impessoalidade” imposta pelo gênero redação, o qual representa, muitas vezes, uma destituição: a destituição do espaço de escrita como um lugar possível de constituição de subjetividade decorrente do *status* científico das escritas escolar e acadêmica, as quais assumem, à luz dos valores culturais dessas instituições, a forma de uma dessubstancialização e desmaterialização do texto. Um exemplo disso é a pessoa verbal no plural “*teríamos*” que Clara utiliza ao final do texto como uma “necessidade de dar a ‘nós’ uma compreensão indefinida e a afirmação voluntariamente vaga de um ‘eu’ prudentemente generalizado” (PLG I, p. 258), como indica Benveniste em relação à expressão de uma “pessoa amplificada e difusa”, pouco marcada de *eu*, que reuniria em “*nós*”, subjacente a “*teríamos*”, uma globalidade indistinta de outras pessoas (*eu+tu+eles*)=*nós*, ou seja, toda a sociedade.

Conforme problematizamos no capítulo 1, percebemos que existe, no gênero redação, a aparência de certo apagamento/distanciamento<sup>139</sup> tanto de locutor quanto de alocutário que estereotipa esse gênero, em decorrência de um *silenciamento* de hierarquias pela escolarização. Isso porque a língua, enquanto prática humana, “revela o uso particular que os grupos ou classes de homens” fazem dela, e do qual resulta um “universo particular relativamente coordenado” construído a partir de “termos específicos e também de maneiras específicas de arrumá-lo” (PLG II, p. 102). Essas maneiras que constituíram o seu universo da escrita serão manifestadas pela aluna na *vocalização do escrito* e nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, ao observar para a turma que desenvolveu o texto “*em forma..né..de redação*”, a “*fórmula certa*”.

Desse modo, é possível dizer que, dentro da sociedade, apreende-se com a língua e seus valores culturais que o texto pode ser um espaço de falta ou de presença, um “texto despedaçado”, de uma escrita que engessa, conforme Grigoletto (2011), ou um texto de preenchimento, de uma escrita que mobiliza a convocação da língua na resignificação da linguagem em sala de aula. O

---

<sup>139</sup> Ver Naujorks (2011).

enunciado de Clara nos convoca a refletir sobre isso, ao afirmar que a Arquivologia “*exige que os profissionais da área possuam informação e conhecimento*”. Ao escolher o sintagma *os profissionais da área*, sem incluir-se, ao longo do texto, como integrante desse grupo, Clara evidencia na/pela língua um lugar de enunciação para falar de “*ele*” em detrimento de um lugar para *falar de si*. Há, parece, um distanciamento com relação à sua própria inserção no discurso, evocada através da ausência de recursos linguísticos que remetam à instância de enunciação da aluna na *necessidade de referir* à proposta de produção textual sobre a *sua* relação com o curso, que a levou a essa escolha dentro da sociedade, conforme parte do enunciado da proposta: “Mostre essa importância e os motivos que o encaminham a fazer vestibular para o curso escolhido”.

Em “*ressalta-se que*”, é possível depreender, também do uso da forma verbal impessoal, um recurso linguístico para demarcar esse distanciamento (o que será evidenciado na *vocalização do escrito* e que retornará nos *discursos sobre a vocalização do escrito*). Ainda que “eu” não empregue *eu* a não ser dirigindo-se a alguém, que será na alocução um *tu* (PLG I, p. 286), sentimos, como professores, que existe, de certo modo, um texto em sala de aula que é escrito para ninguém; o leitor não é nem mesmo “real ou imaginado, individual ou coletivo”, segundo afirma Benveniste quanto ao *quadro figurativo* da enunciação, o qual pressupõe “duas figuras na posição de parceiros [que] são alternativamente protagonistas da enunciação” (PLG II, p. 87, acréscimo nosso).

Embora o professor seja o alocutário referencial a quem se destina preferencialmente o texto escrito em sala de aula, seu papel como *tu* do discurso dirime a reciprocidade e a inversibilidade constitutivas do diálogo, uma vez que ele representa, antes de mais nada, uma instância de avaliação. À procura da “fórmula certa”, Clara parece “esquecer” que a comunicação intersubjetiva é o que fundamenta a subjetividade no discurso. Para Benveniste, “Por aí se reflete *na língua* a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro” (PLG II, p. 80, grifo nosso). Tanto é que o “*hoje*” que a aluna utiliza no texto não se refere ao *agora*, dêitico da enunciação, como o tempo linguístico que se refere à instância de discurso, mas sim a um “hoje” que representa o tempo crônico da atualidade do curso de Arquivologia e, ao mesmo tempo, uma atemporalidade vinculada ao gênero dissertativo, que configura sua “redação”.

Ainda que o início da proposta de produção textual suscite no aluno a sua inserção no discurso – “Se você está aqui hoje é porque fez a *sua* escolha profissional” –, essa suscitação parece ser abandonada por Clara e reforçada pela impessoalidade dada ao final do texto, ao



afirmar que “*Então, dessa forma, a própria arquivologia pode ser responsável pela manutenção de memória*” (enunciado que, na *vocalização do escrito*, levará a aluna a refletir justamente sobre o final dado à sua escrita). Afinal, onde se situa a *inclusão do falante* (Clara) *em seu discurso*, a *consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade* (curso) *enquanto participante* via escrita?

Em analogia ao curso de Arquivologia, “*responsável pela manutenção da memória*”, compreendemos que a produção do texto escrito de Clara é também responsável pela “manutenção” de sua memória enquanto falante e participante da sociedade na qual ela se inscreve e escreve. Desse lugar é que Clara se enuncia hoje na universidade, evocando os vestígios culturais individuais da sua *história de enunciações* na experiência de linguagem instaurada no contexto escolar, a partir dos quais se determina um *como dizer* na língua. Na escrita, a aluna situa na instância contemporânea ao discurso a substituição “dos acontecimentos ou as experiências pela sua ‘evocação’” (PLG I, p. 30), sinalizando sua inscrição simbólica em uma língua herdada, que “dirigirá o seu comportamento em todas as formas de sua atividade” (PLG I, p. 32).

A escrita herdada de Clara parece ainda evocar a falta de um lugar de preenchimento enunciativo dentro do espaço institucional destinado à produção de textos, na medida em que seu “comportamento”, sua *atitude* de locutor na atualização das formas da língua está enlaçada ao sistema de valores culturais que designa os sentidos constituídos no discurso. No sentido de restituir a experiência humana de Clara inscrita na linguagem na universidade, que a faça *viver* o texto escrito, vislumbramos na língua a temporalidade necessária a essa restituição, posto que o tempo linguístico é o tempo axial do discurso, que aponta para um *apropriar-se depois* de locutor em uma constante relação espaço-temporal renovada *na e pela* linguagem.

Nesse sentido, entendemos que o eixo metodológico *uso-reflexão-uso*, proposto pelo PAG-LP, corrobora o movimento de anterioridade-posterioridade, mediado pela língua, que permite retornar a ela mesma para (se) refazer (em) o discurso. Além disso, tal eixo se coaduna com a ampla dimensão reflexiva da linguagem, que, segundo Flores (2015, p. 90), pressupõe “o uso da língua para falar da língua”. Esse uso requer levar em conta a capacidade reflexiva do locutor sobre a língua, devido à faculdade metalinguística que fundamenta a relação de interpretância – movimento que denominamos aqui de *reflexividade enunciativa*, conforme discutido no capítulo 2. A nosso ver, é a partir desse movimento metalinguístico que o homem, Clara, pode refazer sua própria língua, sobre ela mesma de algum modo, e transformar os valores culturais da sociedade

na qual se inscreve; afinal, “pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (PLG I, p. 32).

Isso nos instiga a pensar em que medida a sala de aula é um ambiente propício para ensinar (a ensinar) a escrever, problematizando a relação de aluno e professor com a produção de saber sobre a linguagem e a língua. Para Oliveira e Cipullo (2011, p. 142), “uma produção escrita singular que desloque sentidos só pode vir a ocorrer quando a relação professor/aluno/conhecimento é atravessada pela tomada de consciência da *falta*”, e, nesse sentido, a falta é de um *espaço para o enunciar* na escrita na universidade – espaço este que, na enunciação, só pode ser experimentado por contraste.

É esse contraste que experimenta Clara ao se surpreender ao saber que seu texto escrito será lido em voz alta em sala de aula para a turma. O contraste de uma escrita que se propõe à leitura em voz alta e, portanto, à escuta, que, como tal, leva em conta a (co)presença de alocutários que se efetivam como um *tu* predisposto a partilhar da significação na/pela linguagem. Trata-se, portanto, da condição de presença da escrita em sala de aula para que os outros tempos na linguagem existam para locutores fazerem a passagem a sujeitos, deslocando-se de locutores a alocutários, e vice-versa, no movimento constante que é próprio do exercício da língua. Dentro de tal eixo, a escrita é o *marco inicial*, posto que é condição para que novas enunciações ocorram em virtude da *necessidade de referir* na atualização dos sentidos pela via da intersubjetividade.

Essa é uma particularidade que justifica o nosso *sentir a língua* pelo sentir de Clara e que nos fez selecioná-la como informante dos fatos de linguagem desta pesquisa. Ela se dá conta de que, “empregando a palavra, ela age, pois, sobre o mundo” (PLG II, p. 24) no qual, necessariamente, se inclui o outro da escrita – o leitor/ouvinte –, com quem se inscreve no sistema de valores culturais da produção de textos no sistema de valores culturais que dirige a produção de textos na universidade. Esse dar-se conta se deve à possibilidade de Clara retornar à sua escrita para atribuir significado às suas perguntas iniciais. Tais perguntas retornam nas instâncias de *vocalização do escrito* e de *discursos sobre a vocalização do escrito*, agora assinalando a necessidade de restituição da experiência humana na escrita em sala de aula. De uma leitura que pretendeu ser ao mesmo tempo global e analítica, passemos a uma escuta.

## 4.2 A instância da voz na leitura

A prova incontestável de que a língua pode interpretar a si própria, para Benveniste (2014), está na “criação” da escrita como sistema semiológico, o qual exige uma abstração da língua pelo homem que o desprenda da representação que tem do falar enquanto atividade, substituindo-a por *signos traçados a mão*. Por sua abstração, a escrita é destituída da vocalização, do aspecto sonoro/fônico da linguagem, e limitada a certo número de sinais gráficos que procuram produzir os sentidos numa “forma secundária da fala” (p. 152). Com efeito, a escrita é uma face da língua, uma outra forma que o homem encontrou de significar *com* a língua e *com* a sociedade.

A evidência da “autossemiotização da língua”, que se desdobra em escrita enquanto sistema secundário, leva-nos a pensar que, nessa passagem do fônico ao gráfico, a língua opera uma redução sobre si mesma, visto que não é possível dar conta do “todo” do sentido – o impossível da linguagem. Se contemplarmos essa redução, que é semiológica, dentro de *certos quadros, certos esquemas* de cada sociedade e seus valores culturais, poderíamos dizer que ela se limita ainda “a certo número de vocabulários especializados” que se adaptam à “esfera de interesse” de cada estrutura social (PLG II, p. 102). Nesse sentido, compreendemos a afirmação de Benveniste de que “Há uma metalinguagem, [mas] não há metassociedade” (PLG II, p. 100), visto que a língua engloba e contém a sociedade, ao mesmo tempo em que a configura em sua organização social. Vemos operar aqui a relação de interpretância, a partir da qual a língua pode tudo interpretar, inclusive ela mesma, a qual coloca em relação mútua indivíduo e sociedade, numa “realidade supraindividual e coextensiva a toda a coletividade” (PLG II, p. 101).

Também nesse sentido compreendemos porque à escrita se atribuem as convenções das instituições, já que, enquanto sistema secundário, esta é aprendida. Consequentemente, a redução do aspecto sonoro ao sinal gráfico opera também uma redução no domínio desse sistema, ao qual está atrelada a produção de um *saber* sobre a língua veiculado por sua inscrição simbólica na linguagem. Ou seja, em sua experiência de linguagem nas instituições escolar e universitária, Clara apreende, com os rudimentos da cultura, os *espaços* e os *limites* da escrita. Como, então, poderíamos fazer retornar à escrita aquilo que “não pode ser dito” pelos sinais gráficos?

Acreditamos que a escrita, enquanto ato de enunciação, embora destituída do aspecto fônico em função de seu aspecto gráfico, não deixa de ser passível de ser veiculada pelo primeiro: o aspecto vocal da enunciação. Quando Clara é convidada a ler o texto escrito em voz alta em sala de aula, acreditamos que ela encontra nessa instância o esfacelamento da possível dicotomia entre

enunciação escrita e presença de sujeito no discurso atribuída pela ilusão de uma permanente distância entre autor e leitor. Acreditamos que, através da realização vocal da escrita, ela encontra a manifestação irreduzível e o *mais imediatamente perceptível e o mais direto* aspecto de seu *grau de presença* no discurso: sua voz.

Sendo a leitura em voz alta produzida a partir do *próprio* texto, então não podemos deixar de entrever nessa leitura a ação da própria voz atribuída, de modo singular, à escrita. Da vocalidade não se pode excluir o que é próprio, a maneira como “cada um fala a partir de si” (PLG II, 101), uma vez que, na realização vocal da escrita, o leitor-autor não deixa de (re)significar o texto a partir daquilo que lhe é próprio. Como “a autoridade maior que delinea o próprio de cada um” (FLORES, 2015, p. 94), o aspecto vocal salienta a *unicidade* que constitui o locutor em sua passagem a sujeito e que, como tal, implica *reciprocidade e inversibilidade* na linguagem. Nessa instância, *eu* se define como indivíduo numa relação dialética com o outro e com a sociedade inscrita em um novo espaço-tempo da escrita. Assim, perguntamo-nos: que vestígios dessa leitura enfatizam a (nova) passagem de locutor a sujeito na instância de *vocalização do escrito*?

Clara nos orienta à resposta já no início de sua leitura, conforme vimos no quadro 6. Ao nos perguntar “*Pode?...Pode?*”, a aluna parece buscar a legitimação do seu lugar de fala, a ser preenchido pela leitura em voz alta, que nunca havia sido vivenciada por ela no contexto de ensino. Em seguida, retoma o tema da proposta de produção textual; porém, apenas em parte: “*A importância do seu curso e...ou profissão para a sociedade*”. Como vimos no item anterior, a suscitação a *falar de “sua escolha”* e dos “*motivos que o encaminharam a fazer vestibular para o curso escolhido*” é preterida pela aluna na constituição da referência à proposta no discurso escrito.

Ao iniciar a leitura em voz alta, a aluna a introduz com a contextualização da produção escrita anterior à produção atual que será lida em seguida: “*Isso foi o da aula passada...*”, retomando as perguntas feitas à professora com o objetivo de estruturar seu texto, como “*Por onde eu começo?*”. Após essa contextualização, Clara enfatiza para professor e colegas, seus alocutários em sala de aula, que “*Aí eu desenvolvi...um...hmm..em forma.. né...de redação*”.

Com isso, a aluna, enquanto locutor, assinala a condição de mobilização da língua para se enunciar pela escrita, vinculada à sua percepção do que se espera dela em relação à sua atitude de locutor, ao seu *comportamento nessa forma de atividade social*. Ao demarcar que se trata de uma “*redação*”, a aluna demarca também que existem especificidades ligadas a esse gênero, tal como uma “*fórmula certa*” restrita à imparcialidade de um “*texto duro*”. Além disso, Clara parece

anunciar um vínculo tanto com o gênero escolar quanto com o gênero do vestibular, ao qual foi submetida para a entrada na universidade – e que será sinalizado pela aluna, nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, ao fazer referência à banca de avaliação do vestibular, que constitui sua concepção de leitor.

Como defende Silva (2010), o lugar do qual enuncia quem escreve *eu* depende intrinsecamente de um lugar já dado por um locutor anterior também inscrito no sistema cultural no qual se inscreve a escrita. Nesse contexto, a aluna, inscrita em determinado *eu-tu/ele-aqui- agora*, direciona suas escolhas linguísticas para constituir a referência no discurso. Locutor e alocutário – aluno, professor e colegas – dependem, portanto, de uma *história de enunciações* para ocuparem seus lugares de enunciação, pois é essa história que lhes permitem simbolizar o ato de enunciação escrito, como nos mostra Silva (2010, p. 53).

Ao iniciar, de fato, a leitura do texto escrito, Clara dá uma entonação mais assertiva à leitura do texto, o que também demarca um espaço de enunciação relacionado à “seriedade” do gênero “*redação*”, que é um “*texto duro*”. Ao prosseguir com a leitura, a aluna produz enfrasamentos singulares que sinalizam uma nova posição de locutor diante de sua escrita. Mesmo sendo o texto legível (sem rasuras), Clara vocaliza sua escrita por meio de pausas, alongamentos vocálicos, tons ascendentes, entonações de interrogação, reformulações, através da sintagmatização de formas como em “*A arquivologia acompanha a evolução da escrita e remonta à fase...histórica dos povos antigos da Mesopotâmia...onde...fooram encontrados..os primeiros registros em tábuas de argila*” e “[...] *os profissionais da área...pOssam dar conta das//..dos..problemas que sUr-gem na sociedade...que//carece//de informação...muitas vezes encontrada em mei-os digitais...e as...as leis [?] de acesso aos mesmos... [?]*”. É interessante notar que a hesitação da aluna não está relacionada ao reconhecimento das formas, mas à compreensão dos sentidos veiculados pela sintagmatização das formas. Isso se comprova no último enunciado transcrito, em que a frequência de hesitações, reformulações, pausas e entonações de interrogação indica que a não compreensão não está num nível específico da língua, mas na semântica que atravessa a frase.

Tal incompreensão se confirma ainda pela aluna ao interromper sua leitura para formular um comentário que não chega a ser concluído, mas que sinaliza a expressão de dúvida no movimento metadiscursivo sobre a sintagmatização produzida por ela própria: “*Aqui...hã...*”. Após esse comentário, Clara continua a leitura, prolongando as formas vocálicas “*Maaas ressaalta-se que//se não houvesse [...]*”, as quais também parecem ratificar a incompreensão que ela manifesta

em relação ao entrelaçamento das formas de sua escrita, como, no caso, desse enunciado em relação ao anterior.

Interessante notar ainda que a interrupção que Clara faz no meio da leitura do texto escrito com o comentário “*Aqui...hã...*” introduz, em sua fala, o outro da alocação. E aqui parece possível dizer que o outro da alocação é, antes de mais nada, a própria aluna-leitora que se coloca como ouvinte de sua escrita. Benveniste exemplifica, a respeito do monólogo, que a estrutura do diálogo se compõe por um *eu* locutor e um *eu* ouvinte, sendo que “Às vezes, o locutor é o único a falar; o eu ouvinte permanece entretanto presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significativa a enunciação do eu locutor” (PLG II, p. 87-88). A problemática que essa passagem levanta acerca da instauração da dupla instância de intersubjetividade entre *eu* locutor e *eu* ouvinte incita a refletir sobre o desdobramento das posições enunciativas que se institui na instância de *vocalização do escrito*. Percebemos que a vocalização que singulariza a prática de leitura reverbera como um efeito de sua unicidade reconhecida por uma dupla instância de “eu” que se instaura: o aluno é locutor-leitor de seu texto enquanto locutor-ouvinte de sua própria produção.

Ainda que a leitura da produção escrita seja destinada ao professor e aos colegas, alocutários-ouvintes, a *vocalização do escrito* busca privilegiar também essa transposição do diálogo de *eu* locutor e *eu* ouvinte, reorganizando a estrutura enunciativa como um *eu* ouvinte que assume, ao mesmo tempo, a posição de *tu* de sua própria interlocução. Segundo Benveniste, “EGO ou se divide em dois, ou assume dois papéis” (PLG II, p. 88), os quais, nesse caso, são o de locutor-leitor e de ouvinte-intérprete do próprio discurso.

Parece-nos que, com isso, a intersubjetividade vai ganhando relevo, dando-se num crescente, à medida que a aluna lê e reformula, pela vocalização, o seu discurso escrito em vista de quem o ouve – inclusive ela própria. Assim, a referência do texto escrito, que antes era predominantemente à Arquivologia, agora se dissolve e dá lugar ao *homem que fala com outro homem* sobre a Arquivologia, buscando (re)constituir os sentidos em vista do outro.

Nisso, vemos o partilhamento da incompletude que a vocalização do texto tenta suprir, como nos inspira a ver Milano (2017, p. 80): “a incompletude do texto escrito interpelará e ressituará cada um dos participantes da leitura em voz alta [...] Ao passar o texto pela oralidade, o outro surge bem ali onde ele escapa: no aspecto instantâneo e fugaz da enunciação de sua voz”. A voz interpela, assim, o sujeito, imprimindo nele a “cifra de uma alteridade” (ZUMTHOR, 2011, p. 15) e suscitando uma predisposição à escuta. A vocalização busca justamente uma alteridade, pois não é egocêntrica. É única porque é relacional.

A *emissão* vocal da aluna pressupõe a *percepção* auditiva daquele que a ouve (o professor e os colegas) na conversão da língua em discurso. Isso porque, ao vocalizar o discurso escrito, a aluna se presentifica na escrita e suscita, no alocutário, outra enunciação em retorno. Pouco importa a voz enquanto matéria acústico-articulatória ou enquanto desempenho fonatório; importa o fato de que, como leitor-intérprete, ela articula os sentidos e os saberes sobre a língua em vista do outro, que se presentifica pela escuta. Segundo Le Breton (2011, p. 66), “a voz é um analista da qualidade de presença de seu interlocutor”, em vista da qual o locutor se engaja em sua enunciação.

Em virtude dessa escuta, Clara se singulariza em seus *enframentos* de forma e sentido, que são veiculados por qualidades imateriais não segmentáveis na língua, como entonação, ritmo, intensidade, e também por qualidades corpóreo-vocais, como expressões de surpresa, consternação, dúvida, riso etc. Do empréstimo da voz à letra, “o emprego da dupla dizer-ouvir tem por função manifesta promover (mesmo ficticiamente) o texto ao estatuto do falante e de designar sua comunicação como uma situação de discurso *in praesentia*”, segundo Zumthor (2001, p. 39). Para o autor, o texto escrito transmitido pela voz impede a sua saturação semântica, uma vez que essa transmissão se realiza em uma situação de diálogo que pressupõe a existência de falante e ouvinte, ambos alçados à condição de sujeito. Conforme Zumthor (2001, p. 41), “quaisquer que sejam o conteúdo e a função do texto, somos assim, de todo o lado e de toda a maneira, remetidos à vocalidade-auditiva de sua comunicação”, tal é a sua vocação comunitária.

Na *vocalização do escrito*, vislumbramos a manifestação de Clara em alçar o texto a essa condição. Ao se encaminhar para o final da leitura, a aluna enfatiza a percepção da *falta* constitutiva do seu texto: “Então, dessa foorma, a própria Arquivologia pode ser responsável pela manutenção [?]... de memóória... E eu parei...” (a aluna expressa consternação e surpresa por ter “parado” o texto neste ponto). E reforça logo em seguida: “Eu parei.”, enfatizando o fato de ter “parado” o texto. De modo correlato à reflexão de Flores (2015, p. 92), Clara produz *contornos de sentido* específicos ao discurso vocalizado a partir de um *nível de percepção* que a alça à condição de etnógrafa da própria língua, “já que o contorno nada mais é que um testemunho da experiência do falante enquanto falante-ouvinte”, no caso ouvinte e intérprete do seu próprio discurso.

Se o princípio da comunicação intersubjetiva é o de que é *um homem falando com outro homem que encontramos no mundo* e o de que “há na fala do homem um propósito dependente da interpretação do outro” (FLORES, 2015, p. 93), evidencia-se, para nós, que a surpresa e a

consternação que Clara expressa pelo fato de ter “parado” seu texto se relacionam ao fato de que tal propósito era tão reticente quanto seu discurso escrito. Ora, se, pelo *contorno de sentido* da materialidade da língua, o falante articula um saber sobre ela, o qual é parte de sua inscrição na ordem simbólica que é a cultura (FLORES, 2015), então o saber que Clara articula desvincula da escrita o propósito de que ela é produzida para alguém que *verdadeiramente a lê*.

Destaca-se, aqui, como o sujeito se constitui na experiência de se escutar lendo em voz alta seu próprio texto, em que se torna possível sustentar *propósitos significantes sobre a significância* do seu discurso, na medida em que o leitor é, em primeira instância, um ouvinte: individual, porque emana dela e retorna a ela própria; e coletivo, porque produzido na coletividade de sala de aula. Aqui, vemos criar-se um segundo nível de enunciação, pela elaboração de uma metassemântica que se constrói sobre a semântica da enunciação do texto. É na inter-relação entre *reconhecimento* (qual a forma? tem sentido?) e *compreensão* (qual o sentido no discurso?) que a aluna se encontra implicada para *significar* e *comunicar* na língua-discurso. Dessa articulação resulta uma *semântica própria*, que “atualiza em *discurso* os valores linguísticos e seu ‘sentido inerente’” (NORMAND, 2009a, p. 181).

Nesta instância, a realização vocal da escrita torna-se condição da passagem de locutor-leitor a leitor-intérprete, travessia em que o aluno refaz sua posição de enunciação na escrita e na sua vocalização. Esta é sua condição de reinvenção do discurso, de reinterpretar a língua já discursivizada a partir de uma posição enunciativa que a situa, pela voz, no centro do processo de (re)escrita. Os *enframentos* de Clara assinalam isso, ao destacar unidades da língua que ganham relevo em relação às demais: “*Então, dessa foorma [...] pela manutenção [...] de memóória...[?] E eu parei...*”. Através do prolongamento vocálico das sílabas tônicas e do tom descendente dado aos últimos itens lexicais do texto, reforçadas pela entonação de interrogação, ela demarca, pelo enframento particular das unidades da língua, que há, na tentativa de buscar no jogo reconhecimento-compreensão, a constituição da referência no discurso, a percepção, pela escuta, de que o sentido “se perde”.

O tom descendente especialmente denuncia sua atitude de locutor em reconhecer, mas não compreender os sentidos veiculados pela sintagmatização final com relação à sintagmatização transversal ao texto. Os sentidos, que parecem “esmorecer” à medida que Clara conclui seu texto, colocam em suspense para ela a constituição da referência à produção textual, como será percebido pela aluna nos *discursos sobre a vocalização do escrito*. O fato é que, ao observar seu movimento metalinguístico sobre a escrita, Clara percebe a instauração de uma nova posição



enunciativa na leitura do discurso escrito, enquanto leitor-intérprete, que refaz a sua passagem de locutor a sujeito.

Com isso, a aluna sinaliza que a reciprocidade das relações que se estabelecem entre intérprete, texto e ouvinte provoca a constituição de novas significações na linguagem, uma vez que o outro é, além de alocutário, coautor, porque constitui o ato de realização vocal do leitor-intérprete. Nesse movimento de passagem de locutor a sujeito na instância de *vocalização do escrito*, reconfigura-se o quadro figurativo da enunciação *eu-tu/ele-aqui-agora* da instância atual com relação ao *eu-tu/ele-aqui-agora* da instância anterior, assinalando, na língua-discurso, “a inserção do locutor num momento novo de tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (PLG II, p. 68). Dessa reconfiguração resulta a conversão da língua em discurso, ou seja, “a conversão do significado – repetível – do signo – à referência – irrepitível – da palavra” (FLORES et al. 2009, p. 77).

A *presença* constante e renovada de leitor-ouvinte na linguagem, possível pela temporalidade da língua, é o fundamento de historicização de Clara em sala de aula. O tempo presente do comentário em que Clara diz “*E eu parei...*” traz à luz o tempo passado, que foi presente no tempo de enunciação escrita, mas que só pode ser evocado pela memória e engendrado pela retrospectiva. Inclusive, o tempo de comentário “*E eu parei...*” engendra ainda o tempo passado da vocalização do escrito, quando a aluna demonstra uma nova negociação de locutor-leitor com as relações entre forma e sentido na sua passagem para sujeito-intérprete. Como função do discurso, o tempo linguístico *presentifica* a comunicação intersubjetiva que fundamenta a constituição da subjetividade, uma vez que “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (PLG II, p. 80).

Nesse viés, a *vocalização do escrito* suscita os *discursos falados sobre a vocalização do escrito*, nos quais professor e colegas, em seu turno de locutor, têm a possibilidade de (co)referir a partir das referências produzidas pela vocalização da escrita de Clara. Trata-se de uma vocalização que pressupõe a escuta, a percepção e o reconhecimento do outro que constitui com o locutor a sua relação com a língua (a escrita) dentro da sociedade (universidade), construindo um saber sobre essa língua, “um saber que simultaneamente coloca língua e falante – o intérprete – em destaque” (FLORES, p. 91). Passemos a escutar esse saber nos *discursos falados sobre a vocalização do escrito* e de que modo ele retorna às instâncias de *vocalização do escrito* e de produção do texto escrito na constituição de uma *(re)escrita em voz alta*.

### 4.3 A instância da escuta nos comentários

Como vimos no item anterior, a vocalização que atravessa o texto escrito evoca uma condição da enunciação: a intersubjetividade a partir da qual se dá a constituição da subjetividade, uma vez que a escuta é constitutiva do sentido e, portanto, também singular. A escuta se dá, pois, no domínio da compreensão global, atenta à ideia geral que decorre da constituição da (nova) referência no emprego da língua pelos *enframentos* produzidos na escrita e renovados na instância da *vocalização do escrito*. Tal fato significa que a realização vocal da escrita se assenta sobre o princípio da intersubjetividade, visto que a escrita só se realiza vocalmente na certeza de que o outro a ouça e, portanto, a reconheça em sua singularidade na enunciação.

Para Le Breton (2011, p. 12), a voz não é natural; é uma “matéria sonora à moda social, cultural, afetiva, singular, marcada pelos rituais e emoções próprias a uma comunidade linguística em um momento de sua história”, isto é, inscrita em determinada instância de tempo-espço que configura a relação *eu-tu*. Desse modo, os sentidos veiculados pela voz dependem exclusivamente da confirmação de sua existência pelo ouvinte, que os reconhece na sua unicidade e os significa na coletividade. Segundo o autor, a qualidade desse “espelho sonoro” (LE BRETON, 2011, p. 80) é determinada pelo grau de presença do locutor, que, por sua vez, está atrelado ao grau de presença do outro. Em sala de aula, interessa-nos tal qualidade que vincula a presença de professor e colegas como ouvintes à escrita vocalizada de Clara, através da qual ela se reconhece na linguagem. Assim como para Le Breton (2011, p. 12), “A voz que nos importa aqui é aquela da vida cotidiana, aquela que faz sentido e cuja influência marca nossas existências”. A voz que, na universidade, pode desfazer a ilusão das distâncias entre autor e leitor e corporificar a escrita.

Nesse sentido, encaminhamos nossa análise através de uma escuta enunciativa dos *discursos sobre a vocalização do escrito*, perguntando-nos: nesta instância, quais os vestígios individuais que carregam a reflexão sobre a intersubjetividade na constituição da referência do discurso em relação às instâncias anteriores de vocalização do escrito e de produção do texto escrito? E quais os efeitos desta instância na historicização do aluno na linguagem?

Nos discursos sobre a vocalização do escrito, acreditamos que tais vestígios se apresentam na forma de *comentários* do professor e dos colegas, que, na condição de ouvintes/“leitores”, representam o “uso da língua para falar da língua” (FLORES, 2015, p. 94), ou ainda, o uso da língua para falar da língua-discurso de Clara. No entanto, não se trata de comentários com enfoque sobre *um certo conteúdo* da escrita, mas, sobretudo, sobre a atitude da aluna ao *falar* da sua

escrita, a partir do modo como ela se coloca como intérprete do seu texto escrito “através dos comentários que [o] tomam via significante”, como nos conduz a ver Flores (2015, p. 91).

Após a expressão de surpresa e consternação de Clara que demarca um *nível de percepção* sobre a materialidade significativa da sua escrita, a aluna é interpelada pelos seus ouvintes a recuperar os sentidos veiculados pela vocalização do escrito: “*Tu continuaria o texto?*”. Concordando imediatamente com a pergunta, ao balançar positivamente a cabeça, a aluna responde de maneira significativa: “*Porque agora eu percebi que xxx eu...eu...abordei mesmo tangencialmente lá na.../eu...eu...tenho a impressão que eu não fui fundo nessa história...parece que eu comecei com a memória, com a história, mas daí eu...falei da..da..da.. TI né? Com o desenvolvimento da TI...que a arquivologiaaaa...acompanhou né? junto nesse processo.*”

A resposta de Clara indica no seu comentário sobre o texto escrito, vários vestígios da interpretação que fez da sua língua-discurso à medida que a instaurou em um novo espaço-tempo de enunciação: “*Porque agora eu percebi [...]*”. A aluna remete a (re)significação do discurso à instância de *vocalização do escrito*, que continua sendo o *agora* ao qual se referem os comentários sobre a escrita. Embora esse “*agora*” já seja passado em relação ao tempo crônico, ele é o *agora* significativo da enunciação de Clara, que o situa como presente do discurso vocalizado. O “*agora*” expresso pela aluna se estende ao *agora* dos comentários, porque tal tempo se vincula à situação criadora de referência que colocou em jogo a possibilidade de serem refeitas as relações entre forma e sentido do texto.

Como argumenta Benveniste, “cada um sabe que, para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe” (PLG II, p. 83). Desse modo, o “*agora*” de Clara parece assinalar justamente isso: o reconhecimento de uma (re)produção de sentidos que não é senão aproximativa, possibilitada pela conversão da língua em discurso em uma instância enunciativa que renova, pela vocalização, o tempo anterior da escrita. Isso fica evidente pela correlação entre a marca temporal do presente e a conjugação do verbo no passado que aparecem de forma aparentemente incoerente em “*agora eu percebi*”, justamente porque a aluna correlaciona os dois tempos do discurso, sendo o tempo anterior condição do tempo atual – e, por sua vez, o tempo atual condição de um tempo posterior.

Em consonância com o “*agora*” na sintagmatização, a forma “*mesmo*”, funcionando como advérbio, enfatiza a percepção de Clara a respeito da *falta* do sentido ao final de seu texto, por tê-

lo “parado” de modo reticente. Isso evidencia a interpretação que fez da língua-discurso engendradora transversalmente no texto escrito, já que a “localização” dos sentidos não se reduz apenas a um nível linguístico linear, mas de maneira transversal a todos os níveis, e que a vocalização os fez se articularem. Assim, a forma adverbial “*mesmo*”, enquanto unidade lexical, à qual se relaciona a forma adverbial “*lá*”, recupera integralmente a instância de vocalização do escrito na qual a aluna efetuou sua passagem de locutor-leitor a sujeito-intérprete – e que a aluna posteriormente reforça em “*Abordando tangencialmente mesmo [!]*” ao concordar com o comentário de Pedro, seu colega, que lhe recomenda: “*Tem que escolher uma/um tema né...a unidade...porque por falar um pouco de tudo acaba não falando nada*”.

Outras formas engendradas pela aluna evidenciam sua reflexão sobre o discurso escrito, no momento em que é vocalizado e, nesse ato, declara a sua posição de intérprete, realizando nova passagem de locutor a sujeito, como em “*eu..eu..tenho a impressão que eu nããã fui fundo nessa história...parece que eu comecei com a memória [...]*” e “*Porque parece que eu..eu..não tive nexone né [...]*”. Ao dizer “*tenho a impressão*” e “*parece*”, Clara modaliza suas asserções em virtude do nível de percepção que se articula ao criar um segundo nível de enunciação, na vocalização do escrito, em que retorna à materialidade significativa do texto escrito para (re)estabelecer seus propósitos significantes sobre a significância e a partir dos quais percebe uma *falta*, reforçada pelo prolongamento da partícula negativa “*nããã*”, que, segundo Benveniste, reparte o estatuto com a partícula “*sim*” e que, portanto, atesta a negação do que poderia vir a ser “*sim*”. Além disso, a modalização veiculada pelas formas “*impressão*” e “*parece*” enuncia “a atitude do enunciador do ângulo daquilo que enuncia” (PLG II, p. 87), como, no caso, do ângulo de uma “possibilidade, incerteza, indecisão” (PLG II, p. 87) que enuncia uma incompletude que Clara tenta suprir através da legitimação do outro.

Tal legitimação é confirmada pela aluna, repetidamente, ao concluir seu comentário: “[...] *mas daí euu...falei da..da..da TI né? Com o desenvolvimento da TI...que a arquivologiaaaa...acompanhou né? junto nesse processo*”. Com o uso da partícula “*né?*”, que tanto pode revelar uma ênfase quanto um chamado à concordância, podemos perceber que Clara imprime em seu comentário uma das três modalidades enunciativas que servem às grandes funções sintáticas e que constituem o “aparelho de funções” da enunciação: a asserção, a interrogação e a intimação. Segundo Benveniste, cada uma delas corresponde a uma das três *funções inter-humanas do discurso*, as quais expressam uma atitude do locutor: “quer transmitir-lhe um elemento de conhecimento, ou obter dele uma informação, ou dar-lhe uma ordem” (PLG I, p. 139).

Acompanhadas da entonação de interrogação, as partículas “né?” mobilizadas pela aluna enunciam, além de sua atitude de locutor ao querer obter do alocutário uma informação, sua atitude de intérprete ao convocar o outro a retornar à língua já discursivizada para (re)significá-la com ela. Ou seja, a aluna busca convocar o outro a convocar a língua para, juntos, significarem na/pela linguagem, ao mesmo tempo em que busca, por meio do estabelecimento da relação intersubjetiva, legitimar sua posição no discurso.

Além das partículas “né?”, a aluna utiliza várias outras formas de expressão interrogativas e de recursos prosódicos, de entonação, como “*Não sei se vocês sentiram [?]*”, “*E como colocar tudo isso?*”, “*Sabe...aquiii...*”, “*Aí por isso abordo tangencialmente, sabe?*”, “*O que vocês acham?*”, “*Sabe aquele mooonte [?] aquela bagagem que tu já leste no teu curso*”, para chamar o outro a (co)referir. Assim como o professor, que também interpela a aluna a refletir sobre o texto escrito lido a partir de uma atividade metalinguística: “*O que mais tu percebeu em relação ao texto lendo ele agora?*”, “[...] *quando tu escreveu...pra tiii tava finalizado?*” “[...] *então tu sentiu que ficou/que tu começou um tema mas não desenvolveu, é isso?*”.

É nesse sentido que o papel das interrogações da aluna e das interrogações do professor significa: como um *espaço para o enunciar*, em que locutor e alocutário convertem-se e invertem-se em *eu* e *tu*, alternadamente, na constituição dos sentidos atribuídos à *vocalização do escrito* a partir de um *dar-se conta da falta* pela escuta de si e pela relação com o outro na linguagem em sala de aula. Através de um chamado à concordância, à legitimação, à (co)participação, o espaço que habitam na enunciação é o de um trânsito: a reciprocidade das relações que se estabelecem entre intérprete, texto e ouvinte provoca o deslocamento de um tempo a outro, de anterioridade-posterioridade, a partir do qual se instanciam posições na linguagem no movimento de (re)significação. Além de alocutários-ouvintes, o professor e os colegas se instanciam também como *coautores* nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, porque constituem conjuntamente os sentidos da enunciação da aluna nesse lugar de locutor-intérprete, quando também colegas e professor se tornam locutores-intérpretes, porque invertem com Clara as posições *eu-tu*. É a língua vocalizada possibilitando falar sobre a língua em sua forma escrita. A presença da reflexividade e a ocupação de lugares de intérpretes na sala de aula de texto tornam-se possíveis pela propriedade de interpretância da língua em sua capacidade metalinguística.

Nesse tempo-espaço para o enunciar, a aluna reconhece o movimento de (re)significação na linguagem ao enfatizar que, “*Lendo agoora*”, percebeu a *falta* de sentidos do texto escrito em vista da constituição da referência na proposta de produção textual, já que “*Eu parei*” e “*não fui*

*fundo nessa história*”. Além de “*Lendo agoora*” demarcar o tempo presente de vocalização do escrito, cuja situação criadora de referência lhe permite retornar à língua, o prolongamento vocálico da sílaba tônica enfatiza a expressão de surpresa ao dar-se conta de que o movimento metalinguístico da escrita só foi significado porque vocalizado, isto é, só foi significado porque produzido em vista do outro que a escuta, bem como acentua o valor semântico de sua atitude com relação à experiência do acontecimento.

Além do advérbio temporal “agora”, o advérbio espacial “aqui” é um vestígio importante do entrelaçamento entre o espaço da letra e o espaço do som. Ao responder ao professor sobre sua impressão de ter “parado” o texto, Clara demarca espacialmente onde isso se deu: “*Sabe...aqui...aqui pelo meio mais ou menos...eu já tava com aquele monte/sabe aquele mooonte [?] ...aquela bagagem que tu já leste no teu curso...aí eu lembrei da da/que os arquivos [...]*” e “[...] *aqui que eu me dei conta*”. É interessante notar que o uso do “aqui” parece assumir sentidos diversos em relação à localização espacial a que se refere: o primeiro, referindo-se ao instante de leitura em que a aluna se dá conta, como leitora-intérprete, de uma falta constitutiva relacionada à expressão de toda a bagagem de conhecimento; e o segundo, à própria experiência de ter lido em voz alta o texto escrito, através da qual ela se dá conta de que as unidades se deslocam e ganham novos sentidos na vocalização.

Interessante ainda notar que o uso de “aqui”, como presente do comentário, traz o passado, que foi presente no tempo da enunciação escrita. Há um tempo-espaço de escrita anterior que se apresenta como interrogante tanto para a aluna quanto para professor e colegas: “*parece que eu não fui fundo nessa história [...]*” “[...] *parece que eu...eu não tive nexo né [...]* Não sei se vocês sentiram [?]”, “*Como colocar tudo isso?*”, “*Como eu vou estruturar? Botar aqui xxx? [riso]*”, “*O que vocês acham?*”, pergunta Clara. Ao que respondem os colegas: “*Eu senti como...mais um-a introdução...do que seria a arquivologia...mas me faltou algo mais...assim...da TUA experiência na arquivologia*”, “*Mas eu acho que tu no final acabou achando teu tema...a memória...*”, “*Esse movimento de ir e vir, isso é muito interessante na verdade...mas talvez tenha faltado, como o Pedro falou, essa unidade temática bem explícita assim...no teu texto*”.

Vemos que o “aqui” é recuperado pelos comentários dos colegas que tomam a língua-discurso de Clara como via significante: “*Eu senti como...*”, “*faltou algo mais...assim...da TUA experiência*”. A par com que afirma Benveniste, “a descrição é necessariamente interpretação. Tudo depende aí da intuição do linguista e da maneira pela qual ele ‘sente’ a língua” (PLG I, p. 122), a expressão da atitude de Helena é de “um sentir a língua” de Clara, uma vez que seu acesso

aos sentidos da escrita se dá tão somente pela vocalização. Além disso, a maneira como ela sente a escrita se caracteriza justamente por aquilo que investe a linguagem de sua função simbólica: “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento é reproduzido” (PLG II, p. 26).

O acontecimento reproduzido por Clara é novamente o de uma *falta*, mas agora de uma falta relacionada à expressão de sua subjetividade no texto, à sua relação com o curso de Arquivologia e a sociedade, segundo a proposta de produção textual que constituiu a referência do discurso, à qual a aluna (co)respondeu de forma “imparcial”, como vimos no item 4.1. Betina reitera isso, ao assinalar, pelo tom ascendente “*no TEU texto*”, a expressão da requisição de um maior pertencimento de Clara ao (*SEU*) texto escrito.

Com isso, podemos dizer que o uso vocal (re)atualiza o “*aqui*” de locutor na sua passagem a sujeito no espaço da escrita que só se concretiza nas circunstâncias de sua produção em *ato*, na presença, em dado tempo-espaço, dos participantes de seu trânsito. No enlaçamento entre pessoa-tempo-espaço, vemos que no deslocamento entre os tempos anteriores e o tempo atual se instanciam as mudanças das passagens de locutor a sujeito a partir das quais a aluna entrelaça forma-sentido para produzir referência em vista da *acentuação da relação discursiva com o parceiro*. Pelos seus *enfrasamentos* na língua-discurso, acentua-se a negociação do locutor com a relação forma-sentido, a partir da qual os ouvintes são interpelados a refazer o discurso. A vocalização do escrito é, pois, um modo de devolver à escrita uma presença face à relação forma-sentido, sintagmatização-semantização.

Assim, enquanto formas linguísticas engendradas no discurso, “*Lendo agoora*” e “*aqui que eu me dei conta*” estão atreladas à experiência de linguagem instaurada na universidade. Por meio dos *discursos sobre a vocalização do escrito*, acreditamos que há uma maneira de aproximação entre locutor e texto, já que da vocalização não se pode excluir o que é próprio de cada um, e é, portanto, à sua atitude como locutor na sua passagem a sujeito que se voltarão esses *discursos*, incluindo aqueles que ela produz sobre si mesma. Isso parece ser evidenciado pelo fato de Clara, repetidamente, utilizar a forma pronominal “eu”, como em: “[...] *eu percebi que eu...eu...abordei...eu...eu...tenho a impressão que eu [...] mas daí eu falei [...]*”, “*parece que eu...eu não tive nexa...do que eu iniciei com o que eu terminei...*”, “[...] *ai eu tô com aquilo na cabeça [=riso] mas eu não sei colocar [...]*”.

E se “cada um fala a partir de si [...] cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou aos outros” (PLG II, p. 101), Clara denota de que maneira ela se determina como sujeito com respeito ao professor e aos colegas. Quando ela diz ao outro que “*aí eu tô com aquilo na cabeça [=riso] mas eu não sei colocar [...]*”, ao mesmo tempo em que ela justifica seu “tangenciamento” do tema da proposta de produção textual, ela convoca o(s) outro(s) a agir, para “obter dele uma informação” (PLG II, p. 139). No entanto, tal informação não é um conhecimento qualquer, mas a presença de ouvinte que informa à enunciação de Clara que esta é significada, que seu texto foi ou não tangenciado, que sua atitude na expressão de uma *certa* relação com a escrita é reconhecida também naquilo que falta.

Isso se comprova pela evidência tangível da confissão de Clara após negar ao professor as perguntas: “[...] *tu voltou a ler teu texto?*” “*É preciso perguntar: eu de-li-mi-tei um questionamento para o leitor? Ele tá claro?*”. Após a dupla negação, a aluna confessa: “*Eu vou contar uma coisa pra vocês... tá [?] ...vou confessar [!] eu não pensei no leitor*”. E justifica em seguida: “*A minha preocupação alií é...será que eu vou fazer a fórmula certa [?] [=riso]*”, “*Será queee isso aqui vai ter sentido? Mas era mais pra mim...o sentido era pra mim, não pro...pra falar a verdade, eu não pensei no leitor, no leitor...porque quando a gente escreve lá...quando a gente escreve pra/num concurso, meu deus, a gente só pensa naquilo...o que é que a banca vai dizer/achar disso aqui?*”.

É possível vislumbrar, na confissão e nas justificativas de Clara, que a relação intersubjetiva do texto escrito que produziu, quando da proposta de produção textual, era praticamente dissoluta, desfeita pela ilusão das distâncias entre autor e leitor que caracteriza sua imparcialidade. Isso porque, ao interpretar uma das faces significantes da língua, que é a escrita, o locutor interpreta também a sociedade com seus valores culturais, uma vez que a língua os contém. Ao fazer referência à “*banca*”, à qual se vinculam as orações com sentidos de oposição “*Mas era um sentido só pra mim*” e de explicação “*porque quando a gente escreve lá...quando a gente escreve pra/num concurso*”, compreendemos que a escrita de Clara é “enquadrada” na situação de vestibular, cujas especificidades determinam as escolhas linguísticas e os modos de dizer do vestibulando, conforme Silva (2010)<sup>140</sup>.

Para Benveniste, “não falamos aleatoriamente [...] não produzimos a língua fora de certos quadros, de certos esquemas que possuímos” (PLG II, p. 27); assim, Clara escreve a partir de sua

<sup>140</sup> Ver também Naujorks (2010) a propósito da situação de diálogo aparentemente “artificial” que se instaura entre leitor e enunciado na proposta de redação na instância da prova de vestibular.



*história de enunciações*, do que ela imagina que esperam dela nas circunstâncias de avaliação que configuram o sistema de valores culturais da situação de vestibular na instituição universitária e, comumente, nas situações de produção textual na instituição escolar. Tal percepção é evidenciada pela asserção, com tom interrogativo, de “*será que vou fazer a fórmula certa [?]*”, a qual recupera a introdução que faz à vocalização do escrito, conforme vimos em 4.2: “*Aí eu desenvolvi...um...hmm...em forma.. né...de redação*”. Como intervenção, o professor convida a aluna à reflexão sobre qual “*convite tu fez pra ele [leitor], algo que tornasse o texto interessante...e que descolasse dessa forma aí [...] o texto dissertativo não precisa ser assim duro*”, da qual resulta a asserção enfática de Helena com a qual todos concordam: “*A gente acha que precisa ser duro né [=riso]*”.

Assim, pelo funcionamento subjetivo e referencial do discurso, vislumbramos a conjugação entre o individual e o social que determina a inscrição da escrita na ordem simbólica que é a cultura, de certa sociedade, que, por sua vez, “se apresenta na interpretação que faz da língua, através dos comentários que a tomam via significante” (FLORES, 2015, p. 91). Nos comentários finais sobre a vocalização do escrito, Clara conclui “*Podia começar com uma pergunta...o que é a memória...ou pra quem...ou...pra fulano de tal podia ser não sei o quê...*”, o que aponta para um novo *apropriar-se depois* de locutor, desde que implante o outro diante de si.

É nesse movimento de anterioridade-posterioridade – que recupera o tempo anterior, ao mesmo que aponta um tempo novo a partir do tempo presente – que Clara atribui novos sentidos à produção de textos escritos na universidade, à medida que refaz sua relação com a língua (escrita), com o outro e com a sociedade e sua cultura. A cada ato de enunciação, em cada instância de historicização – escrita, voz, leitura –, instanciam-se novas situações criadoras de referência, através das quais os valores culturais que constituem a experiência na linguagem são (re)apreendidos, ao passo que o aluno (re)apreende a língua e o modo de “dizer da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua” (FLORES, 2015, p. 94) na língua.

Na emissão vocal, Clara se marca no discurso renovando suas passagens de locutor a sujeito por meio de *enframentos* particulares que assinalam um refazer a língua (escrita) sobre ela mesma. A aluna mobiliza os elementos vocais na enunciação numa posição reflexiva sobre a significação da própria língua e do próprio discurso, justamente por estar imersa na língua com sua propriedade de interpretância. Essa posição diz respeito à língua em sua forma escrita: a aluna, por meio de seus *enframentos* particulares na vocalização, coloca-se como intérprete de sua escrita e do mundo que ela contém. Há uma nova mobilização de um saber sobre o modo de dizer

o que está escrito. No vocal, há um retorno que refaz a primeira escrita, num movimento metalinguístico sobre o discurso escrito via vocal. Ou seja, o que está em jogo no estabelecimento das relações entre as instâncias enunciativas de escrita, enquanto produção textual; de voz, enquanto vocalização do escrito; e de escuta, enquanto discursos sobre a vocalização do escrito, é que há uma (re)escrita em ato, uma (re)escrita que acontece ao mesmo tempo em que a aluna lê e comenta seu discurso escrito.

Trata-se de uma *(re)escrita em voz alta* que leva em conta a (re)escrita como ato de enunciação que, por meio do vocal, dá luz à cena do movimento metalinguístico enquanto um fazer, uma vez que a (re)escrita já começa na *vocalização do escrito* e reverbera nos *discursos sobre a vocalização do escrito*. Diferentemente de como a abordagem em Juchem (2012), aqui, a (re)escrita está, antes, inscrita no movimento mesmo de *vocalização do escrito*, o qual suscita outras enunciações em retorno. A (re)escrita que se dá nesse instante caracteriza a *(re)escrita em voz alta*, posto que é uma nova escrita, que se refaz sobre a anterior, por meio da realização vocal, e projeta uma nova escrita a ser grafada em letra, a *re-escrita*. Ou seja, a aluna (re)escreve na medida em que lê e comenta seu discurso escrito.

A *(re)escrita em voz alta* atesta, portanto, o movimento mesmo de reflexividade enunciativa e devolve à escrita uma presença face à negociação de locutor com as relações entre forma e sentido na (re)atualização da língua já discursivizada. A *(re)escrita em voz alta* não dispensa a *re-escrita* (novo texto escrito) feita para o professor, enquanto alocutário referencial na instância de avaliação, mas esta se torna posterior em vista da primeira, que é a (re)escrita em ato *na e pela* linguagem em sala de aula.

Como em “*Esse movimento de ir e vir, isso é muito interessante na verdade*”, conforme observa Betina, a *(re)escrita em voz alta* reorganiza as relações intersubjetivas em novos espaço-tempos para o enunciar, através dos quais cada um reorganiza a sua própria língua, a sua própria escrita, a sua própria vida: “*Pensei em tudo o que eu tenho que arrumar no meu texto*”, “*Vi tudo que faltou aqui [=riso] o que faltou...sei o que faltou aqui [=riso]*”, exclama Helena e todos aqueles que regozijam com o poder simbólico da linguagem, que *faz tanto com tão pouco*.

Compreendemos, assim, que a *(re)escrita em voz alta* coloca em cena a capacidade metalinguística de o aluno refazer a relação língua-discurso e reverbera na (re)escrita do texto pelo aluno-intérprete a partir da escuta, que se torna também critério da escrita, porque esta é vocalizada. À medida que a *(re)escrita em voz alta* é produzida pelo aluno a partir do próprio

texto, ela imbuí-se de uma especificidade muito particular: a unicidade de quem escreve é própria da voz de quem lê. Essa unicidade se deve ao fato de ser ouvida, percebida, “lida”, ou seja, a voz e o texto do aluno se fundem numa produção que só pode ser considerada única se for reconhecida pelo outro, pela percepção da escuta que reconhece na *(re)escrita em voz alta* o modo singular de como quem lê busca assegurar os sentidos do que escreve, e que acaba evocando sentidos para uma nova escrita.

Por fim, passemos à síntese de nossas análises, por meio da reflexão sobre a interdependência dos atos enunciativos de escrita, vocalização do escrito, escuta e *(re)escrita*. Nesse movimento final, buscamos refletir de que modo *(co)respondemos* à nossa questão de pesquisa na instância de historicização desta tese.

#### **4.4 As instâncias da *(re)escrita em voz alta* e o efeito de uma interdependência**

Neste capítulo, procuramos estabelecer um diálogo entre ensino e linguística na convergência entre teoria e prática que *(co)respondesse* à nossa questão de pesquisa: *o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?*

Acreditamos que, se não fosse pelo edifício teórico de Benveniste, nenhuma destas análises seria possível. É por considerar que, a cada enunciação, o homem é fundado *na e pela* linguagem e é manifesto através da língua por aquilo que ele fala, escuta, escreve e lê que concebemos que cada discurso explicita a produção de um saber pelo aluno sobre o modo de estar na língua e que produz efeitos na escrita do aluno na universidade, e para além desta. Desse modo, passamos a nos interrogar sobre o que estaria implicado na consideração do aspecto vocal na leitura de textos escritos em sala de aula universitária, em vista da *(re)significação* de um saber que se manifestara necessária pelas falas dos alunos que apresentamos no início da tese e que, de certo modo, ecoaram nas análises neste capítulo.

Pensamos que seja preciso substancializar a produção, a análise e a avaliação de textos em sala de aula através de um olhar para a atividade falante enquanto atividade individual e também coletiva, porque inscrita na sociedade e em sua cultura. Ao passo que a linguística, por muito tempo, dessubstancializou as realizações vocal e escrita do homem, desapropriou também a

experiência humana na linguagem em uma “progressiva desmaterialização do texto, continuamente depurado de todas as referências sensíveis”, como constata Ginzburg (2007, p. 157). Nesse sentido, encontramos em Benveniste a possibilidade de subverter essa desmaterialização do texto, cuja origem está vinculada, muitas vezes, à escrita nos contextos escolar e acadêmico em que o *status* de *forma* ganha relevo em detrimento dos sentidos constituídos em vista de *um homem falando com outro homem no mundo*. No sentido de uma restituição, Benveniste nos aponta o caminho.

É por considerar que **os atos enunciativos – como falar, ouvir, escrever e ler – constituem em complementaridade a condição humana na sociedade, especificamente na universidade, que concebemos que a linguagem supõe a interdependência entre essas modalidades de emprego da língua pelo homem na sua constituição como *falante***. De modo a restituir a interdependência enunciativa, que a própria linguagem supõe, acreditamos que há uma reorganização da implicação das relações entre falar/ouvir, escrever/ler em novas relações entre ler/falar e escrever/ouvir, que as associa na produção de um (novo) saber sobre a linguagem e a língua que privilegie a atividade do homem *falante*, especificamente na escrita.

A nosso ver, a **(re)escrita em voz alta** – efeito da correlação entre as instâncias enunciativas de escrita, voz e escuta – está inscrita nessa relação de interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler, reorganizando seus *avessos* na associação de letra e som, individual e social, privado e público, por meio dessa interdependência dos atos enunciativos de leitura e fala/vocalização, escrita e escuta. Considerando, portanto, a **interdependência enunciativa** entre as instâncias enunciativas que colocam em cena os atos de escrita (produção do texto escrito), de voz (*vocalização do escrito*) e de escuta (*discursos sobre a vocalização do escrito*), concebemos que, por meio dela, o discurso escrito do aluno se (re)inscreve na ordem simbólica da língua. Ao implantar diante de si o outro, que se presentifica pela escuta, o locutor reconhece, na relação de **intersubjetividade**, a via de travessia para (re)fazer sua passagem a sujeito na escrita.

Como podemos ver nas análises, através das formas linguísticas engendradas por Clara na produção de sentidos, a comunicação intersubjetiva de sua escrita vai ganhando relevo à medida que ela se presentifica, inicialmente, pela instância enunciativa do ato de *vocalização do escrito*, da qual decorre a escuta do professor e dos colegas, alocutários (co)presentes dispostos a (co)referir os sentidos do texto, e, posteriormente, pelos *discursos sobre a vocalização do escrito*, a partir dos quais o texto escrito é (re)significado coletivamente. Ou seja, a **acentuação da relação**

*discursiva com o parceiro* pela relação de intersubjetividade está atrelada à interdependência enunciativa entre os atos de escrever-ler-vocalizar-ouvir. Aqui, situa-se a **(re)escrita em voz alta** como aquela capaz de reunir, reorganizar e sobrepor os atos que constituem *o homem falando com outro homem* em um movimento reflexivo que promove uma nova enunciação em uma nova posição na linguagem.

À possibilidade de restituição de uma experiência humana que refaça o discurso, vincula-se a **temporalidade** da língua, que, como fator de intersubjetividade e função do discurso, inscreve cada relação *eu-tu/ele* em um novo *espaço-tempo* para significar na linguagem e se historicizar na dupla natureza da língua (individual e social). Nesse viés, entendemos que, nas e pelas **instâncias de historicização**, o aluno pode (re)inscrever a sua relação com o professor/colegas e com a língua (escrita), situados na sociedade com sua cultura.

Como indicaram as análises, concebidas pela conjugação dos planos global e analítico, Clara pôde se historicizar na língua-discurso a partir do movimento de anterioridade-posterioridade, sincronia-diacronia, simultaneidade-consecutividade, continuidade-descontinuidade que demarcam a dinâmica entre os tempos anterior e posterior mediados pelo tempo atual do ato de realização vocal da escrita. Ao mesmo tempo em que evoca a sua *história de enunciações* pela escrita, a aluna a renova pelo presente do discurso da *vocalização do escrito* e aponta, nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, para um novo *apropriar-se depois* de locutor na sua passagem a sujeito. A essa capacidade de se historicizar na enunciação sob a dimensão reflexiva da língua, que assinala a descontinuidade e a diferença implicadas na conversão da língua em discurso, vincula-se a **(re)escrita em voz alta**, como o tempo-espaço que reúne as instâncias de historicização de escrita-voz-escuta para fundar uma nova experiência na linguagem.

Tal movimento de retrospectão e prospecção representa a articulação das instâncias enunciativas, de cujo ponto de encontro, implicado na *vocalização do escrito* entre escrita e escuta, resulta a **(re)escrita em voz alta**. Esta é um efeito do trânsito entre as instâncias anterior e posterior que constituem a referência da **(re)escrita em voz alta**, ou seja, a referência que se desloca é a própria escrita, manifestando-se e (re)fazendo-se em ato. A **(re)escrita em voz alta** começa bem ali onde a voz (re)produz os sentidos gráficos, inscrita num movimento de retrospectão e prospecção, que (re)faz, pela vocalização, os sentidos do texto escrito e, ao mesmo tempo, projeta a *re-escrita* gráfica na (re)atualização das relações entre forma e sentido.

Considerando que a língua comporta a faculdade metalinguística, como fundamento da relação de **interpretância**, a possibilidade de o falante instanciar um (novo) sentido para a materialidade da língua faz parte de sua inscrição na linguagem, segundo Flores (2015). Para o autor, essa inscrição se apresenta na interpretação que ele faz acerca da língua, a partir da qual o falante “constrói um saber sobre essa língua, um saber que simultaneamente coloca língua e falante – o intérprete – em destaque” (p. 92). Nesse sentido, acreditamos que os atos de *vocalização do escrito* e de *discursos sobre a vocalização do escrito* recuperam o texto escrito na reconstituição da referência do discurso, ao mesmo tempo em que promovem a produção de um (novo) saber sobre a escrita num movimento de **reflexividade enunciativa** que insere o aluno como leitor-intérprete do seu próprio discurso. Essa *inclusão do aluno em seu discurso que o coloca na universidade enquanto participante* se deve à propriedade metalinguística da língua, que provê o aluno da capacidade de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar *propósitos significantes sobre a significância* da escrita. Além disso, essa inclusão se deve ao funcionamento subjetivo e referencial do discurso, que funda a sua experiência individual e social na escrita, uma vez que, como intérpretes da língua-discurso, aluno, professor e colegas podem renovar os valores culturais na/pela (re)atualização das relações entre forma e sentido no tempo-espaço sempre presente da língua.

Segundo as análises, a partir de um ponto de vista *indiciário* para os vestígios da enunciação, Clara assinalou uma nova negociação de locutor frente a essas relações na sua passagem a sujeito, em vista da escuta de si própria e do outro na *vocalização do escrito* e nos *discursos sobre a vocalização do escrito*. A aluna não se volta somente à língua para interpretá-la; ela volta à língua já discursivizada, ao seu próprio discurso, para (re)atualizar as relações entre forma e sentido da escrita. Assim, situa-se a **(re)escrita em voz alta**, como o movimento metalinguístico sobre o discurso escrito anterior enquanto ato, enquanto realização vocal da escrita, na qual se implica a reflexividade enunciativa, que inscreve a (re)escrita *em presença* do outro, retirando a escuta/leitura de seu lugar solitário.

Desse modo, a *vocalização do escrito* e os *discursos sobre a vocalização do escrito* são meios pelos quais se chega a uma **(re)escrita em voz alta**, que nasce no instante mesmo em que o texto escrito é vocalizado e que reverbera, mais tarde, na (re)escrita gráfica do texto pelo aluno intérprete, a partir da escuta. Esta, que, se torna também critério da escrita, leva-nos a entrever o *efeito da interdependência enunciativa* na reorganização das relações implicadas entre os atos de ler/falar e escrever/ouvir que constituem o aluno na linguagem em sala de aula – e a cuja

possibilidade se atrelam as *instâncias de historicização* e a *reflexividade enunciativa* da linguagem.

Para nós, como professores-pesquisadores, a *(re)escrita em voz alta* depende de uma atitude que implica o ato de escuta do professor, assim como a capacidade de o pesquisador refletir sobre suas ações como objetos de pesquisa, uma vez que isso afeta a forma como interpreta o mundo, no caso o mundo do ensino-aprendizagem de textos na universidade. Assim, se o professor cede espaço à voz e à presença da escuta, o *elo vivo* entre leitor e ouvinte podem se tornar realidade sem nenhum aparato ou investimento material. *O investimento a fazer para isso é humano, total e exclusivamente humano*<sup>141</sup>.

E o humano é significar para o outro, *na e pela* linguagem, dentro de uma língua e de uma sociedade com sua cultura. Assim, o investimento a ser feito pelo professor é compreender a *(re)escrita em voz alta* enquanto fato humano na linguagem, que é simbólico, e portanto constituído pela singularidade que advém da constante e renovada relação *eu-tu/ele-aqui-agora* na escrita. Assim, dar escuta à *(re)escrita em voz alta* pode encaminhar o professor a (re)significar suas propostas de atividade com leitura e produção de textos na universidade, e mesmo fora dela.

Reconhecemos que nossa análise não se pretende exaustiva nem pode abordar de modo integral nosso objeto de estudo, uma vez que a *falta* é constitutiva da linguagem e que, portanto, outras possibilidades de análise não são senão pontos de espera para que nasçam novas enunciações escritas. De qualquer modo, esperamos que esta tese possa ter contribuído de algum modo para a produção de um saber sobre a linguagem e a língua que faça da experiência humana em sala de aula um *elo vivo* entre alunos, professor e escrita. É por isso que (aqui) escrevemos.

---

<sup>141</sup> Em referência a Medeiros (2007, p. 9).

## CONCLUSÃO

Na incursão destas linhas, *a viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam*, ensinou-nos Saramago. Assim, nós, professores-pesquisadores, precisamos assinalar neste tempo-espaço um ponto de finitude do caminho, mesmo que saibamos que haveria muito mais que ver. Foi justamente por reconhecermos que sempre *há mais que ver* que instauramos, nesta tese, um novo saber sobre a linguagem e a língua a partir do que se fez “resto” de uma enunciação escrita anterior. Foi justamente aquilo que *restou* significante na dissertação de mestrado que produziu em nós um retorno à pesquisa. E foi *ouvindo* novamente Benveniste que encontramos a possibilidade de (re)significar esse saber em vista do tratamento teórico-metodológico de leitura e produção de textos em sala de aula na universidade.

Como pesquisadores, dentre as (re)leituras através das quais o pensamento de Benveniste se ampliou para nós nos últimos anos, as *Últimas aulas* (2014) nos desacomodaram. A partir da reflexão semiológica sumariamente apresentada pelo linguista sobre a relação de homologia existente entre os atos de falar e ouvir, escrever e ler, pela qual se pressupõe que *ouvir é o critério da fala e ler é o critério da escrita*, passamos a nos interrogar sobre a relevância da ideia de interdependência entre tais atos enunciativos e de que modo ela se vincularia à reflexão relativa à temática da enunciação esboçada em *PLG I e II*. Nesse encontro entre *Benvenistes*, encontramos também a discussão nascente sobre a *voz*, (re)lida pelo campo enunciativo e tematizada pelas lentes de outros campos, como a Filosofia e a Antropologia, ainda que não estritamente focalizadas pelo ângulo benvenistiano.

Como professores, situados no contexto da oficina de Língua Portuguesa do Programa de Apoio à Graduação, as *últimas falas* dos alunos, ao final de uma edição do programa, nos inquietaram. Como vimos no primeiro capítulo, se “*o outro é também autor do meu texto*”, há nessa fala o reconhecimento de um movimento de significação na linguagem em sala de aula que orienta as concepções do aluno sobre os *espaços para o enunciar* na escrita. Tal movimento pode ser vislumbrado na proposta de ensino-aprendizagem do programa, cujo eixo metodológico *uso-reflexão-uso* prevê o processo de escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita como um *meio* de significação na linguagem na universidade. Nesse processo, ganha relevo o fato de que na leitura em voz alta do próprio texto escrito o aluno se presentifica na conversão da língua em discurso e, ao mesmo tempo, promove a presença da escuta de professor e colegas como ouvintes e *coautores* do texto, uma vez que o significam nos comentários atribuídos à realização vocal da escrita.



Afinal, “*um texto existe porque algo precisa ser dito*”, justamente porque *a função da linguagem é dizer alguma coisa* em vista de uma *necessidade*, a de referir pelo discurso “a experiência do mundo ou à qual experiência se adapta” (PLG II, p. 24) e que significa a história do aluno como produtor de textos ao longo de sua vida.

Nesse ponto, acreditamos que linguística e ensino, teoria e prática encontraram suas bases para um diálogo renovado neste trabalho, que, a partir de um movimento *interno-externo-interno* que demarca nossa (re)leitura da teoria enunciativa benvenistiana, produziu em nós um retorno mais qualificado à interioridade do campo enunciativo para refletir sobre o que caracterizaria a especificidade da “oralização do escrito”, subjacente aos “discursos sobre a oralização do escrito”, conforme Juchem (2012). Desse encontro surgiu, então, nossa questão de pesquisa: *o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?*

Com um gesto de deslocamento teórico, redefinimos o termo “oralização” por *vocalização*, uma vez que o aspecto vocal é integrante do modo de realização da escrita. A especificidade do termo está justamente no fato de o locutor promover a realização da escrita por meio de *sua voz* – a marca irredutível de sua presença de locutor na sua passagem a sujeito – e pressupõe, através dela e com ela, o movimento reflexivo sobre o *próprio discurso*, relacionado à interpretância da língua com sua propriedade metalinguística, em vista da escuta que o constitui. Ou seja, a especificidade da *vocalização do escrito* está atrelada ao fato de que a *unicidade* de quem escreve é própria da voz de quem lê e, por sua vez, depende da *inversibilidade* prevista pela escuta do outro. Como “forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação em retorno” (PLG II, p. 84), a realização vocal da escrita do locutor-aluno suscita no alocutário-professor/colegas os *discursos sobre a vocalização do escrito*, que configuram a percepção e o reconhecimento do modo *singular* de como quem lê busca assegurar, via vocalização, os sentidos do que escreve.

Sob essa perspectiva, no segundo capítulo, buscamos derivar do construto benvenistiano as noções teóricas de *intersubjetividade*, *temporalidade* e *relação de interpretância*, que correspondem ao pressuposto teórico geral de que os atos enunciativos de fala, escuta, escrita e leitura constituem em complementaridade a condição do homem como falante na sociedade. De tais noções, respectivamente, derivamos noções próprias, tais como a *interdependência enunciativa*, a qual implica a relação intersubjetiva que recobre a reciprocidade dos atos enunciativos e a reorganiza em sala de aula; a *instância de historicização*, que torna possível a

comunicação linguística e sua atualização no discurso na universidade; e a *reflexividade enunciativa*, possível pela propriedade metalinguística da língua, que, relacionada às anteriores, permite ao aluno, imerso nessa língua com suas propriedades, tornar-se intérprete da sua língua-discurso.

A partir de uma escuta enunciativa, que conjuga os planos global e analítico e possibilita a análise nos *comentários* do professor-pesquisador sobre a *vocalização do escrito* de Clara e *os discursos sobre a vocalização do escrito* de Clara, professor e colegas, como vimos no terceiro e quarto capítulos, foi possível a nós, analistas de linguagem, entrever que a escrita que é realizada em voz alta (*vocalização do escrito*) está inscrita na relação de interdependência enunciativa, porém reorganizando a implicação das relações de falar/ouvir e escrever/ler em novas relações de ler/falar e escrever/ouvir. A partir de tal reconfiguração, podemos refletir que, como efeito da *vocalização do escrito*, há uma (re)escrita que acontece no entremeio dessas relações, que assinala o trânsito temporal entre eles e a capacidade de o locutor-intérprete refazer sua língua-discurso.

A *vocalização do escrito* é, assim, um *meio* pelo qual se chega a uma (*re*)escrita em voz alta, que nasce no instante mesmo em que o texto escrito é vocalizado. Ou seja, a leitura, que se dá por meio da realização vocal da escrita, é ouvida. Logo, a escuta se torna também critério da escrita, porque esta é vocalizada. A (*re*)escrita começa bem ali onde a voz (*re*)produz os sentidos gráficos. Inscrita em um movimento de retrospectão e prospecção, a (*re*)escrita em voz alta (*re*)produz, pela vocalização, os sentidos do texto escrito e, ao mesmo tempo, projeta a *re*-escrita gráfica. A (*re*)escrita, que demarca o termo de nosso objeto de estudos, contempla o movimento metalinguístico anterior à *re*-escrita gráfica, ou seja, é o que a antecede via realização vocal do escrito. Enquanto o hífen de *re*-escrita assinala o entremeio das escritas gráficas e dá destaque à última, a (*re*)escrita situa-se no início desse processo: é o embrião que gesta o nascimento de um hífen, pois ela se realiza antes mesmo de se tornar letra. É a (*re*)escrita em nascimento, em ato, enquanto produzida via *vocalização do escrito*.

E como efeito da *vocalização do escrito*, que reorganiza as relações entre os atos enunciativos em virtude da interdependência enunciativa que se instaura em sala de aula no processo de escrita-leitura/vocalização-escuta-(*re*)escrita, a (*re*)escrita em voz alta é um dos pontos de chegada desta tese. A nosso ver, a pertinência de nosso objeto de estudos não está vinculada a uma garantia de que a (*re*)escrita em voz alta será “(*re*)significada” e se tornará um “melhor” texto, tampouco se presta a um modelo de ensino-aprendizagem de escrita.

A relevância da *(re)escrita em voz alta* está justamente em encontrar no diálogo entre enunciação e ensino um espaço ainda incomum, que não se dedica ao aspecto vocal que realiza o texto escrito como uma via de travessia para a *(re)escrita*. Acreditamos, sobretudo, que o espaço destinado à *vocalização do escrito* na universidade traz o peso da locução no espaço de sala de aula, reunindo o que é a *autoridade maior que delinea o próprio de cada um* – a voz – com a intersubjetividade *na e pela* qual se dá o reconhecimento – a escuta – dessa singularidade. Eis aqui, para nós, uma “teoria prática”, que se relacione menos ao que a teoria diz e mais ao que ela *nos* diz sobre como é possível inspirar *por um ouvir para escrever* e para fazer *viver* o texto em sala de aula.

Ademais, a *(re)escrita em voz alta* reforça o caráter público da escrita e caracteriza a inscrição do locutor-aluno em um novo lugar de sujeito que transforma a sua relação com o funcionamento da língua atualizada em escrita. À medida que aluno e professor convocam juntos, e novamente, a língua-discurso para *(re)atualização* das relações entre forma e sentido em vista da constituição de nova referência em sala de aula, eles articulam seus saberes sobre a linguagem e a língua, especialmente no contexto universitário, e *(re)significam* seus modos de enunciação enquanto produtores de texto quanto às potencialidades e possibilidades de *(se)dizer* via escrita.

Afinal, como produtores e produtos de histórias que somos na linguagem, *é preciso recomeçar a viagem. Sempre*. O aluno e o professor *voltam já*, a cada vez que na linguagem puderem se *(re)escrever*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARESI, Fábio. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. *ReVEL*, v. 9, n. 16, mar. 2011.

BARBISAN, Leci Borges. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

BARROS, Simone de Lima Silveira. *Ensino de língua e linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1992.

\_\_\_\_\_. Escritores e escreventes. In: \_\_\_\_\_. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968-1969)*. Tradução Daniel Costa da Silva [et al.]. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 2005.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

BORDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BORTONI-Ricardo, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris: Press, 2006.

\_\_\_\_\_. La phrase comme phrasé. *La Licorne*, n. 42, Poitiers, 1997.

DIEDRICH, Marlete. *Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DIEDRICH, Marlete; RIBEIRO, Edynara. O aspecto vocal da enunciação: mobilização de sentidos no ato de leitura. *REVLET*, v. 8, n. 02, ago/dez, 2016.

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2000.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros de singularidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FARIAS, Bruna Sommer. *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_. As teorias enunciativas e a linguística no Brasil: o lugar de Émile Benveniste. *ANTARES*, v. 8, n. 15, p. 2-14, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. *Letras de Hoje*, v.50, n.esp.(supl.), p.90-95, dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste. In: TEIXEIRA, Marlene; FLORES, V. N. (Orgs.). *O sentido na linguagem: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

\_\_\_\_\_. A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (do que falam os linguistas?). In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012b.

\_\_\_\_\_. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. *Organon*, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidade de Émile Benveniste. *REVEL*, edição especial n.7, p. 1-14, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; MILANO, Luiza. Os sentidos da voz e a definição do humano. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, p. 8, 12 abr. 2014.

FLORES, Valdir do Nascimento; MILANO, Luiza. A voz e a enunciação. In: NEUMANN, Daiane; DIEDRICH, Marlete S. (Orgs.). *Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa*. Passo Fundo: Méritos, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCO, Eda Mariza M. A voz na apresentação do telejornal: um estudo enunciativo do Jornal Nacional da Rede Globo. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:\_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRIGOLETTO, A. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. Por que, de 1500 para cá, não nos ensinamos nem a ensinar nem a aprender português? In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

KNACK, Carolina. *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

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

LAPLANTINE, Chloé.; PINAULT, Georges-Jean. *Émile Benveniste: langues, cultures, religions*. Limoges, France : Éditions Lambert-Lucas, 2015.

LE BRETON, David. *Éclats de voix: une anthropologie des voix*. Paris: Éditions Métailié, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Lição de escrita. In: *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; COSTA, Evérton Vargas da; SIMÕES, Luciene Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. *Cadernos do IL*. Porto Alegre: UFRGS, n. 42, jun. 2011. p. 293-307.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. *Organon*, v. 21, n. 42, p. 1-10, 2007.

MELLO, Vera Dentee de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MILANO, Luiza. O sertão em voz alta. *Signo*, v. 42, n. 74, 2017.

\_\_\_\_\_. O “efeito de transcrição” da escuta de falas sintomáticas. *Anais do SITED*, Porto Alegre: PUCRS, 2011.

MILANO, Luiza; STAWINSKI; GOMES, Janaína. Por uma noção de escuta a partir do legado saussuriano. *Eutomia*, Recife, v.17, n.1, p92-104, jul. 2016.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.44, n.1, p.12-19, jan./mar. 2009b.

NUNES, Paula Ávila; FLORES, Valdir do Nascimento. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. vol. 8, n. 1, p. 235-252, jan./jun. 2012.

NUNES, Paula Ávila. *A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, L.; CIPULLO, C. Lições da falta: a cultura escolar e a escrita. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Sobre as relações entre a linguagem e o homem: caminhos de leitura em Émile Benveniste: depoimento. [2014]. Entrevistadores: SILVA, Carmem Luci da Costa; MILANO, Luiza. *Calidoscópio*, vol. 12, n. 2, p. 255-260, mai/ago, 2014.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/ Secretaria de Estado da Educação*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Linguística Geral*. Organização e edição de Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Carmem Luci da Costa; Knack, Carolina; JUCHEM, Aline. A linguagem e a experiência humana em sala de aula. *Revista Letras&Letras*, Uberlândia, v.29, n.1, p. 2013.

SILVA, Carmem Luci da Costa; MILANO, Luiza. O lugar da voz na aquisição de linguagem. *Revista Nonada*. Porto Alegre, v.2, n.21, 2013.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Discurso: lugar de constituição da memória e da identidade? In: AQUINO; CRESTANI; DIAS; DIEDRICH (Orgs.). *Língua, literatura, cultura e identidade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016a.

\_\_\_\_\_. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. *ANTARES*, v. 8, n. 15, p. 15-28. jan./jun. 2016b.

\_\_\_\_\_. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. *Letramento: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. O encontro com Saussure e Benveniste e os efeitos na reflexão sobre a aquisição da linguagem. In: NEUMANN, Daiane; DIEDRICH, Marlete S. (Orgs.). *Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa*. Passo Fundo: Méritos, 2012.

\_\_\_\_\_. O lugar de enunciação do vestibulando: os dizeres possíveis. In: ABREU, S. (Org.). *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Comissão Permanente de Seleção (COPERSE/UFRGS). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 49-61.

\_\_\_\_\_. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. São Paulo: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.



SILVA, Silvana. *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TEIXEIRA, Marlene; MESSA, Rosângela Markmann. Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala. *Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista* v. 13, n. 1, p. 97-116, junho de 2015.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. In: *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 8, v. 1, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, Marlene; FERREIRA, Sabrina. Leitura na escola: um barco à deriva? In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 43, n. 1, jan./mar. 2008. p. 63-68.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *A voz e a letra: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## APÊNDICE A – ETAPAS DE COLETA DE FATOS ENUNCIATIVOS DE LINGUAGEM

Esta pesquisa será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, coordenado pela Profa. Carmem Luci da Costa Silva pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse projeto, oferecido aos alunos de diferentes cursos de graduação, tem como objetivo o aperfeiçoamento do desempenho no uso da língua portuguesa através de atividades práticas de leitura e produção textual.

Como integrante desse projeto, a autora da pesquisa fará a coleta dos fatos em uma turma com a qual tenha se familiarizado e cujos alunos tenham consentido em participar do processo de coleta, o qual prevê: a) a filmagem (gravação) da leitura em voz alta dos textos escritos produzidos em sala de aula e b) a cópia dos textos escritos. De forma sucinta, o processo de coleta se dará da seguinte forma:

- a) Após a aprovação pelo Comitê de Ética, os participantes desta pesquisa passarão pelo processo de consentimento livre e esclarecido.
- b) A pesquisadora responsável irá observar algumas aulas das turmas selecionadas e, após se familiarizar com os alunos, contextualizará e explicará os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, dando ênfase aos princípios éticos da pesquisa que primam pela preservação da identidade dos alunos na utilização dos dados coletados.
- c) Finalizada essa etapa, a pesquisadora entregará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos alunos, instrumento por meio do qual os alunos concordam em participar da pesquisa. Os alunos que não aceitarem participar da pesquisa ficarão de fora do campo de gravação da câmera filmadora e suas falas não serão utilizadas como dados. Caso uma grande quantidade de alunos não queira participar, a pesquisadora selecionará outra turma e iniciará o processo novamente.
- d) Após o processo de consentimento, a pesquisadora fará a gravação da aula em que os alunos farão a leitura em voz alta do texto, posicionando a câmera filmadora em um tripé ao canto da sala, de modo que esta não interfira na atividade comum de interlocução que privilegia esse momento. Serão filmados o momento da leitura em voz alta e o movimento dos comentários

feitos pelo professor e pelos colegas sobre os textos lidos, uma vez que estes constituem um dos elementos de análise da pesquisa.

- e) A pesquisadora coletará também uma cópia dos textos escritos para auxiliar no processo de transcrição da vocalização.
- f) Os fatos coletados serão utilizados apenas pela autora para a análise dos aspectos envolvidos no processo de *vocalização do escrito* e nos *discursos sobre a vocalização do escrito*, a qual caracteriza o objetivo desta pesquisa.
- g) A pesquisadora escolherá um participante apenas para a composição da análise, visto que esta pesquisa se insere numa perspectiva enunciativa e, portanto, os fatos são constituídos longitudinalmente e em virtude da singularidade de cada aluno.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA -



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A VOCALIZAÇÃO DO ESCRITO E A ESCRITURAÇÃO DO VOCAL COMO INSTÂNCIAS DE HISTORIZAÇÃO DO ALUNO NA LINGUAGEM EM SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

**Pesquisador:** Carmem Luci da Costa Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58905616.0.0000.5347

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.862.822

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que "se propõe a uma discussão de cunho teórico-analítico acerca do estatuto da vocalização do escrito e da escrituração do vocal no contexto de ensino universitário, neste caso, no contexto do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa. Seu propósito é oferecer subsídios teórico-metodológicos para a concepção e o tratamento docente da vocalidade e da escrita em sala de aula." Para tanto, será realizada a filmagem de leitura pública de textos produzidos no contexto desse projeto e dos comentários feitos pelo professor e pelos colegas sobre os textos lidos. Serão também coletadas para análise cópias dos registros escritos e cópia reescrita do texto quando houver.

#### Objetivo da Pesquisa:

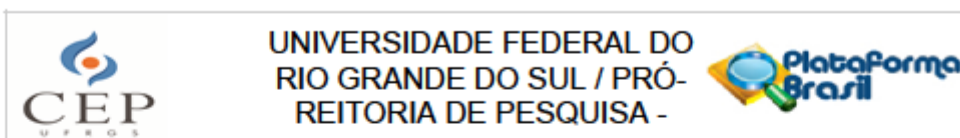
**Objetivo Primário:**

"Refletir acerca do estatuto da fala, da leitura, da escuta e da escrita como processos constitutivos e complementares do homem na linguagem, os quais evidenciam, na e pela e escrita de textos em sala de aula, a interdependência desses processos enunciativos."

**Objetivo Secundário:**

"Discutir de que modo há uma história singular que o aluno produz na e pela escrita em sala de aula como efeito da interdependência dos atos de vocalização do escrito e de escrituração do

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.662.822

vocal, os quais carregam efeitos da intersubjetividade enunciativa de sala de aula, ressignificando o modo como o aluno se historiciza na e pela escrita por meio da leitura pública, da escuta e da interpretação.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Identifica como risco a possibilidade “do aluno se sentir constrangido ou intimidado a ler seu texto em voz alta devido à presença da câmera filmadora na sala de aula (ainda que se tenha o consentimento anterior do aluno quanto a esse procedimento metodológico).

Outro risco seria os ouvintes (professor e colegas) não participarem espontaneamente e criticamente dos comentários atribuídos ao texto do aluno leitor por temerem que esses comentários sejam mal interpretados pela pesquisadora ou sejam divulgados publicamente” (embora as questões éticas tenham sido previamente explicadas antes do início da pesquisa).

Como benefícios indica que o processo de participação no projeto pode promover novas escritas e novos sentidos ao aluno. Identifica também a possibilidade da pesquisa fomentar o campo de estudos da enunciação incrementando teórica e metodologicamente o tratamento do texto oral e escrito em sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa prevê a participação de alunos do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa da UFRGS onde a pesquisadora também foi ( ou é) professora. Nesse contexto ela pretende observar algumas turmas selecionadas de alunos e, após familiarizar-se com eles, explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa, entre eles a questão da preservação da identidade dos participantes que assinarão o TCLE. Os alunos que não aceitarem participar da pesquisa ficarão de fora do campo de gravação da câmera filmadora e suas falas não serão utilizadas como dados. Caso uma grande quantidade de alunos não queira participar, a pesquisadora selecionará outra turma e iniciará o processo novamente. O número de participantes é cerca de 30, ou seja, o número de estudantes da turma que será observada/filmada. Foi incluído parecer da COMGRAD/LETRAS para desenvolvimento dessa atividade dentro da sala de aula.

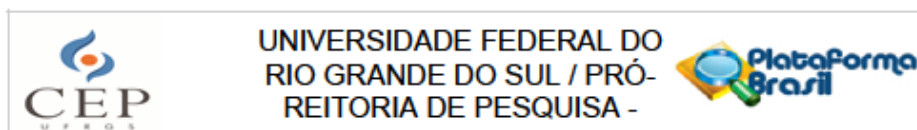
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: OK

Parecer COMPESQ: OK

TCLE: OK ( foi reescrito em linguagem mais acessível e incluídas informações sobre a possibilidade de constrangimento e garantia de que a não participação por inteiro, ou a desistência da

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farróupilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.662.822

participação ao longo do processo não terá qualquer implicação na avaliação do aluno.

Autorização da COMGRAD: OK

Cronograma: OK

Orçamento: OK

**Recomendações:**

O projeto encontra-se adequado para aprovação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_691506.pdf	28/07/2016 16:59:12		Aceito
Outros	autorizacaoCOMGRAD.pdf	28/07/2016 15:16:46	Aline Juchem	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2016 14:56:23	Aline Juchem	Aceito
Outros	Parecer_COMPESQ.pdf	10/08/2016 11:19:06	Aline Juchem	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_tese.pdf	08/08/2016 14:36:07	Aline Juchem	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/08/2016 14:34:33	Aline Juchem	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

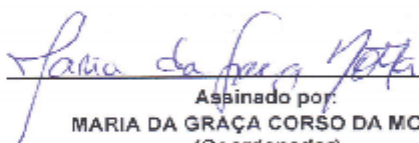


UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA -



Continuação do Parecer: 1.662.822

PORTO ALEGRE, 04 de Agosto de 2016

  
Assinado por:  
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA  
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)