

TITELLO, Diego Vilanova. A linguagem e a experiência humana na universidade: uma reflexão enunciativa sobre o ensino de escrita. *ReVEL*, edição especial n. 11, 2016. [www.revel.inf.br].

A LINGUAGEM E A EXPERIÊNCIA HUMANA NA UNIVERSIDADE: UMA REFLEXÃO ENUNCIATIVA SOBRE O ENSINO DE ESCRITA

Diego Vilanova Titello¹

diego.titello@yahoo.com.br

Este artigo é uma homenagem à Profa. Dra. Marlene Teixeira, cujas enunciações faladas e escritas iluminaram não só minhas leituras em enunciação como também minhas leituras de mundo.

RESUMO: Este artigo, inserido no conjunto das reflexões sobre a demanda da leitura e escrita de textos na universidade, possui o objetivo de promover um diálogo entre a Filosofia da Linguagem, elaborada por Bakhtin e seu Círculo, com foco para o conceito de gêneros de discurso, e a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, com destaque para a noção que o autor apresenta de cultura. As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os estudantes têm dificuldades na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertou para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e pesquisa. Nesse contexto, temos assistido à criação, nas universidades, de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos alunos para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Pensando nessas dificuldades, este trabalho quer, justamente, através dessa aproximação teórica que proponho, contribuir para uma prática de ensino de escrita mais produtiva em contexto acadêmico.

Palavras-chave: Filosofia da Linguagem. Gêneros do discurso. Teoria da Enunciação. Cultura. Ensino de escrita.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre escrita e seu ensino, no Brasil, feitos a partir da articulação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, têm focado diferentes objetos, tais como os textos de aprendizes, as interações em sala de aula em torno do ensino de escrita, os materiais didáticos sobre seu ensino, as práticas docentes, para citar alguns mais frequentes. Mais recentemente, pesquisas sobre a escrita de universitários têm merecido destaque no conjunto dos estudos brasileiros sobre escrita no contexto de ensino, em grande parte impulsionadas por discussões desenvolvidas especialmente na última década em outros países, dada a entrada de jovens na universidade pertencentes a grupos sociais que eram, até

¹ Doutorando em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

então, excluídos do ensino acadêmico. A chamada expansão do ensino superior no Brasil também colocou em destaque o desempenho escrito desses novos estudantes e trouxe desafios tanto para os docentes universitários como para os pesquisadores sobre escrita.

A universidade, esfera humana de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir e produzir conhecimento. O reconhecimento de que os textos produzidos aí são especializados e situados no meio acadêmico, isto é, de que as comunidades discursivas possuem as suas próprias normas e convenções – o que posso designar, em uma visão benvenistiana, de valores culturais – para a produção de textos, e que estes variam linguisticamente em função de sua finalidade e contexto de produção, sugere a noção de letramento acadêmico.

As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os estudantes têm dificuldades na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertou para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e pesquisa. Nesse contexto, temos assistido à criação de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos alunos para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (cf. Lea e Street, 1998; 2006; Street, 2009). Buscando, então, articular teoria e prática, este artigo insere-se, pois, no conjunto de reflexões acerca da demanda de leitura e produção de textos na universidade, tendo como objetivo promover uma aproximação entre a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, com destaque para a noção de gêneros do discurso, e a Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, dando realce à concepção de cultura ali presente, com o intuito de contribuir para a prática do ensino de escrita em contexto acadêmico.

Nesse movimento de reflexão sobre os gêneros de discurso escritos em sala de aula na universidade, este estudo se organiza em quatro sessões, além desta introdução: na primeira, apresento alguns apontamentos sobre a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, dando destaque para o conceito de gêneros do discurso; na segunda, exponho a definição de cultura na obra de Benveniste; na terceira, é promovida uma articulação entre esses dois conceitos, de modo a tecer algumas considerações sobre as implicações dessa aproximação teórica para a prática de ensino de escrita na esfera acadêmica; na última sessão, são tecidas as considerações finais.

1 BAKHTIN: LINGUAGEM COMO DIÁLOGO

Para dar conta do objetivo aqui proposto, parto da ideia-força proposta por Bakhtin e pelos membros do Círculo, segundo a qual o funcionamento da linguagem é inerentemente

dialógico. Acredito que tal concepção auxilia no entendimento de diferentes elementos nos quais a escrita acadêmica emerge e está sempre envolvida, tais como a interação com o outro em determinado campo da atividade humana, o presumido, a subjetividade, a palavra alheia que gradualmente se pode tornar palavra própria, dentre outros conceitos.

A presença dos gêneros do discurso nas relações de ensino/aprendizagem tem sido objeto de estudos, discussões e propostas, os quais encontramos materializados em diversas produções recentes no Brasil, dentre elas trabalhos acadêmicos, documentos oficiais e materiais didáticos. A noção de gêneros do discurso é formulada, na perspectiva bakhtiniana, à luz de uma concepção *dialógica* de linguagem. O dialogismo em Bakhtin tem como pressuposto a impossibilidade de o sujeito ser reconhecido fora do discurso por ele produzido, sendo apreendido através das vozes que enuncia. Dessa forma, a enunciação se situa no espaço intersubjetivo do eu-tu, compreendida como produto de uma voz na outra, uma influenciando a outra, enfim, “como uma ‘construção híbrida’, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito” (Dahlet, 2005, p. 56). Bakhtin compreende a linguagem como um processo de interação entre sujeitos situados segundo as particularidades do paradigma espaço-temporal em que se inscrevem, ou seja, segundo uma determinada esfera da atividade humana, ecoando os valores das classes sociais às quais pertencem.

Para o Círculo de Bakhtin, o princípio da relação constitutiva entre linguagem, realidade e alteridade, postulado pela sua concepção de linguagem, reafirma a ideia de que toda palavra carrega posição avaliativa sobre seu tema e entre seus interlocutores, resultante do fato de que os valores socialmente constituídos pelos seres humanos, no espaço e no tempo, refletem e refratam-se no discurso, possibilitando a semiotização de diferentes visões de mundo. Em outras palavras, o signo verbal, assim compreendido, compõe os enunciados concretos, que semiotizam os atos éticos, produzidos pelos seres humanos em suas atividades concretas nas diversas esferas da atividade humana das quais participam.

Essa relação entre os atos éticos ou as ações humanas praticadas na vida social e a linguagem encontra respaldo na afirmação bakhtiniana (2010) de que o ser humano, em sua existência concreta, é compelido a agir nas diversas esferas nas quais se inscreve e é através desses atos que este se reconhece e é reconhecido.

Essa concepção de linguagem como semiotização dos atos éticos, portanto sempre atravessada por valores, ancora, no Círculo de Bakhtin, a noção de língua, cujo modo de funcionamento é dialógico, transitando entre enunciados alheios “já-ditos” e orientando-se para aqueles “ainda não-ditos”. Uma noção que escapa completamente de uma concepção de

língua homogênea que tenta fixar a ideia de língua como um sistema de normas em um imperativo abstrato.

Ao contrário dessa perspectiva estrutural de língua, segundo os pensadores do Círculo, a língua apresenta-se como uma heteroglossia axiológizada, plurilíngue, porque materializa o plurilinguismo social que existe no mundo humano, resultante do uso da língua em enunciados concretos (os chamados gêneros do discurso), que são produzidos por sujeitos também concretos, sempre permeados por posicionamentos valorados socialmente/culturalmente. Portanto, uma noção de língua que escapa completamente de uma ideia de língua unitária como um sistema de normas em um imperativo abstrato.

O conceito de gênero do discurso, que Bakhtin apresenta na obra *Estética da criação verbal* (2003), tem se constituído pedra angular das teorias sobre os gêneros e, conseqüentemente, sobre os letramentos e suas abordagens nas práticas escolares e acadêmicas. No capítulo intitulado *Os gêneros do discurso* da referida obra, Bakhtin apresenta a célebre definição: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (2003, p. 262). Esses tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, que têm origem nos distintas esferas da atividade humana (esfera escolar, acadêmica, jurídica, familiar etc.), visam à realização de objetivos comunicativos próprios a esses campos.

Em geral, as práticas de ensino que têm colocado em perspectiva a formação de sujeitos capazes de transitar com competência pelos diferentes campos de utilização da língua, principalmente em sua modalidade escrita – portanto sujeitos letrados – têm enfatizado a análise das características estruturais desses tipos relativamente estáveis de enunciados, em detrimento de uma abordagem mais consistente das condições de sua produção, ou seja, dos campos da atividade humana nos quais esses enunciados, estáveis e singulares ao mesmo tempo, se originam e da correlação de forças a partir da qual esses campos se constituem. Desse modo, o trabalho com a língua portuguesa, desde o ensino básico até o superior, orientado pela perspectiva dos gêneros discursivos tem, muitas vezes, ficado restrito a um estudo das propriedades dos diferentes gêneros. Sob esse prisma, tal perspectiva pouco acrescenta àquela que vigorava nas práticas de ensino centradas na gramática tradicional visto que, tal como aquelas, não coloca em perspectiva a vitalidade da língua e dos falantes que se constituem no uso dela. É preciso superar o reducionismo dessa abordagem, o que permite ir além do conteúdo linguístico que a noção de gêneros do discurso comporta, abarcando, assim, sua dimensão *vivencial*. Afinal, conforme Benveniste, teórico também do campo da

enunciação, “bem antes de comunicar, a linguagem serve para viver” (Benveniste, 2006a, p. 222).

Aprofundando sua reflexão sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2003, p. 265) destaca: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Fica claro, pois, que para o autor o enunciado só pode ser compreendido em referência ao contexto que o origina. É na simbiose entre vida e língua que reside a vitalidade e a natureza individual e social do gênero do discurso enquanto produção humana, portanto culturalmente contextualizada. Compreender essa interseção é compreender como, nas e pelas práticas de uso da língua, o sujeito se constitui como tal e, ao mesmo tempo (re)cria a língua, em função de seus objetivos e da posição que ocupa no mundo tal como ele o vive.

Destaco que os gêneros são marcados por uma arquitetura, ou seja, pelas condições histórico/ideológicas específicas e pelas finalidades de cada campo da atividade humana, e nesse sentido esses aspectos produzem as possibilidades de dizer em cada uma dessas esferas. Dessa maneira, deslocando essa reflexão para a prática de ensino de escrita na esfera acadêmica, é de se esperar que os gêneros do discurso se produzam na esfera acadêmica marcados pelos valores que definem as práticas que se dão nessa esfera, valores esses que os alunos ingressantes no ensino superior devem imprimir em seus discursos para que possam constituir-se como sujeitos nesse campo de uso da língua. Assim, nem o campo nem os sujeitos inscritos nele se orientam ao acaso. São movidos pelos valores culturais que permeiam determinado universo humano e que, *relativamente*, o estabilizam. Isso não significa afirmar que esses sujeitos são passivos, simplesmente conduzidos pelas forças do campo em que estão inseridos.

Além disso, há que se considerar também que, ao lançarmos mão das ideias do Círculo, adquire especial relevo a importância da *interação* para a constituição da língua e do próprio sujeito que a utiliza. Em consonância com essa ideia, acredito que, para compreender a prática de ensino de escrita na esfera acadêmica, faz-se necessário partir das relações de interação verbal do aluno com o outro (professor, outros alunos etc.), dentro de um processo dialógico que, necessariamente, envolve o estudante, seus interlocutores imediatos e as vozes sociais com as quais ele dialoga ou que deverá dialogar ao longo de sua experiência na universidade. É na interação verbal que o estudante adquire a capacidade de fazer uso dos diferentes gêneros do discurso (resumo, resenha, artigo, ensaio etc.) que compõem a esfera acadêmica e, também, dos enunciados alheios que, com o passar do tempo, a partir das relações, da interação empreendida entre ele e o outro, se transmudam gradualmente em

palavra pessoal. Ou seja, é à medida que interage com os discursos produzidos no campo da atividade humana acadêmico, cabendo-lhe ler e produzir textos de distintos gêneros discursivos, que o aluno passa a imprimir em seu discurso os valores culturais que circundam nessa esfera humana e, por consequência, a ver-se como integrante dela.

Isso significa que, no processo de aquisição da escrita de gêneros acadêmicos, o universitário não aprende elementos puramente linguísticos, mas, principalmente, ele compreende gradativamente a forma como utilizar e relacionar esses elementos à sua própria realidade de linguagem, transformando-os paulatina e criativamente em palavra pessoal. Processo esse que se dá conforme sua necessidade no momento da enunciação e é configurado, inevitavelmente, por todo um contexto criado por cultura, ideologias, crenças etc., sendo o aluno, portanto, um sujeito ativo, e não passivo.

Os aspectos aqui ressaltados não têm, naturalmente, a pretensão de esgotar e/ou discutir o conjunto do pensamento de Bakhtin e do Círculo; com os aspectos mencionados busco apenas apontar alguns elementos da teoria que, assim se acredita, podem auxiliar na compreensão das relações discursivas no âmbito da escrita do estudante que ingressa no ensino superior.

Passo, na próxima seção, a expor algumas considerações sobre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, destacando o conceito de cultura dentro do sistema teórico do linguista.

2 CULTURA: ELEMENTO CONSTITUTIVO DO HOMEM NO MUNDO

Nesta seção, apresento especificamente uma abordagem de teorização de linguagem na qual nos embasamos para refletir sobre a aprendizagem da escrita na universidade, a Teoria da Enunciação de Benveniste, tomada em uma perspectiva antropológica da linguagem (Benveniste, 2005; 2006). Antes de apresentar a teorização sobre cultura em Benveniste, é necessário explicitar que minha leitura antropológica da Teoria da Enunciação desse autor deve-se ao pensamento de Dessons (2006, p. 85), o qual afirma que a teoria benvenistiana conduz a uma visão antropológica da linguagem.²

Inscrito na tradição dos estudos em gramática comparada, Benveniste se voltava contra análises que estivessem ancoradas estritamente na forma: invocou, então, a relação intrínseca entre forma e sentido. Para Claudine Normand (2009), Benveniste retoma e

² Além de Dessons (2006), Fenoglio e Couquet (2013, p. 42, tradução minha) destacam que Benveniste é um antropólogo da linguagem, já que “é estudioso de línguas indo-europeias antigas, mesmo muito antigas ou pouco conhecidas (hitita, antigo persa, avéstico, etc.), especialista de gramática comparada e teórico inovador da linguística geral”.

desenvolve o cerne da teoria saussuriana – a língua como sistema de signos, cuja ligação entre forma e sentido deve ser captada em diferenças. Desse modo, percebemos que o olhar concebido pelo linguista sobre a língua e a linguística está sempre às voltas com a significação, independente da categoria eleita para ser tematizada em cada artigo.

Aprendemos com o autor que não há relação direta entre o homem e o mundo nem entre homem e homem. É somente através da linguagem, via relações de *interpretância*, que o homem pode atingir o outro, simbolizando a *sua* relação com o mundo. A comunicação, por esse ponto de vista, é considerada, sob o prisma benvenistiano, “apenas uma consequência totalmente pragmática” (Benveniste, 2005a, p. 286). Silva, Knack e Juchem (2013, p. 3) situam a diferença entre *comunicar* e *significar*, em Benveniste: “O comunicar, por esse ponto de vista, é um efeito de o homem colocar a língua em ação, ou seja, é uma consequência de se pôr a língua em ato e de se produzir um discurso, jamais o caráter primordial da linguagem, que é outro bem diferente: significar”.

Ao contrário de haver foco na comunicação intersubjetiva³ como um conceito que reenviaria ao resultado da apropriação da língua pelos locutores, o foco que o prisma benvenistiano incita é na apropriação em si, ou seja, nos mecanismos que permitem com que o falante possa referir uma posição na linguagem ao apropriar-se da língua enquanto locutor e transformar-se em sujeito no discurso. Esse ponto fundamental de nossa reflexão ancora-se na proposta de Benveniste, defendida no artigo *Da subjetividade na linguagem*, de não tomar a linguagem como instrumento, utilizando como testemunho disso algumas características da linguagem: “sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*” (Benveniste, 2005a, p. 285).

Dessa maneira, a linguagem se dá juntamente com o homem: “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (Benveniste, 2005a, p. 285). Há uma indissociabilidade entre homem e linguagem, e a palavra que o homem pronuncia/escreve, por meio de sua enunciação, é a atualização da linguagem. Sua identidade se dá por meio do uso que faz da língua, e isso é o que o torna sujeito na linguagem. Assim, na e pela linguagem o homem pode se propor como sujeito, sempre na relação dialética com o outro, instaurando uma experiência humana na linguagem a partir de seus sempre inéditos atos de enunciação.

Assumindo a concepção benvenistiana acerca da linguagem, considero que a possibilidade de o homem constituir-se na natureza duplamente paradoxal de sua língua

³ Pelo uso da expressão “comunicação intersubjetiva”, chamamos atenção para a postura refratária de Benveniste à ideia de “comunicação”, tal como concebida pela Teoria da Informação. Por isso, utiliza-se da palavra “intersubjetiva” para especificar e adaptar o termo “comunicação” a sua teoria enunciativa.

materna (individual e social) está na faculdade humana de simbolizar, a qual, por sua vez, está na base da significação e da interdependência entre homem-língua-cultura. Assim, partilho da reflexão de Benveniste (2005d, p. 32) para quem “é definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura”, formando-se, pois, um encadeamento necessário, pois, como explica o linguista, “na linguagem unifica-se esta dualidade de homem e de cultura, de homem e de sociedade, graças à propriedade da significação”. Nesse caso, a definição que Benveniste (2005d, p. 31-32) faz de cultura ancora minha reflexão:

Chamo cultura ao meio humano, tudo o que, do outro lado das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, 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 quanto aquilo que prescreve.

Desse modo, a concepção simbólica de linguagem em Benveniste sustenta a definição que o autor apresenta de cultura, pois a faculdade de simbolizar, ou seja, a linguagem, faz com que distinções, delimitações, proibições sejam integradas ao meio humano. A linguagem impõe uma organização ao meio humano, tirando-nos da condição puramente de nossas funções biológicas.

Uma vez que esse fenômeno humano, a cultura, é inteiramente simbólico, ele se refere a um

complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo de sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade [...]. (Benveniste, 2005d, p. 32).

Ora, de que modo o homem poderá apreender esse complexo de representações sobre tradições, religião, leis, artes, etc. que dirigirá o seu comportamento nas atividades das quais participará ao longo da vida em sociedade senão através da *língua*, que expressa, transmite e faz circular na comunidade os traços desses valores que estão impregnados no homem. Tomando a cultura como o resultado do trabalho e do desenvolvimento histórico de uma dada sociedade em determinado tempo e espaço, tem-se a linguagem/língua como dela indissociável, uma vez que ela é a responsável por constituir, organizar e mediar as relações produzidas na sociedade, (re)produzindo a cultura. O homem apreende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Para Benveniste (2006f, p. 24), empregar a palavra “é o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma

relação de integração necessária”. Nessa direção, a cultura é tudo aquilo que o homem vivencia, realiza, adquire e transmite por meio da língua, proporcionando aos seus membros o sentido de ser e estar no mundo. O ponto de vista defendido em meu estudo é o de que cada indivíduo se instaura no mundo do homem a partir de um enlace simbólico como chave de integração necessária entre língua e cultura na enunciação com o outro, instância em que o tesouro linguístico-cultural emerge como efeito do processo de conversão da língua em discurso a cada nova situação enunciativa. Deslocando essa reflexão para o contexto de ensino/aprendizagem de escrita na universidade, posso afirmar que o domínio da palavra nesse universo pelo estudante lhe permite ser e estar no mundo acadêmico, apreendendo, a cada enunciação falada e escrita na academia, os valores culturais que se imprimem nesse espaço para constituir-se como sujeito na língua-discurso da universidade.

Benveniste enfatiza o caráter geral da linguagem e particular da língua ao considerar que a linguagem se realiza necessariamente numa língua, que é *aprendida e co-extensiva à aquisição que o homem faz do mundo*. Trata-se do fato de que

A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite. É algo de fundamental: o processo dinâmico da língua, que permite inventar novos conceitos e por conseguinte refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo. (. . .) Tudo isso é o domínio do “sentido”. (Benveniste, 2005d, p. 21).

Nesse sentido, o autor tece considerações sobre a aquisição da língua pela criança: para fazer-se homem no mundo, a criança aprende a língua, de modo que a linguagem lhe é “inculcada”, e “aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (Benveniste, 2005d, p. 23). Assim, Benveniste toma mais uma vez a questão da aquisição de formas na aprendizagem de uma língua, no entanto não deixa de destacar que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (Benveniste, 2005d, p. 23), de modo que as realidades são definidas necessariamente como elementos de cultura, retomando o fio que mantém em uma relação de imbricação a língua, o homem, a cultura e a sociedade.

Essa reflexão do autor, ao estabelecer uma interdependência do trinômio língua-cultura-homem, nos permite redimensionar a célebre definição de enunciação como “este colocar a língua em funcionamento através de um ato individual de utilização” (Benveniste, 2006a, p. 82). Se pensarmos que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (Benveniste, 2006f, p. 23-24) e que, conforme dissemos acima, há valores culturais que se imprimem na língua, é inegável que o locutor, quando dela se apropria, carrega em seu discurso, resultado de sua conversão da língua, os valores/rudimentos presentes na cultura. No

entanto, dessa afirmação, decorre uma importante questão: a subjetividade do locutor encontra lugar no discurso, visto que, à primeira vista, os discursos parecem apenas reproduzir as interpretações construídas na cultura? Sem dúvidas, a resposta a tal questionamento envolveria uma reflexão bem mais aprofundada a que ensaiaremos aqui, entretanto, a título de uma primeira resposta, argumentamos que, sob nossa perspectiva, o locutor, como instrui Benveniste, realiza um ato *individual* de utilização da língua, ou seja, esse ato de utilização *singulariza* uma língua, que carrega interpretações da ordem da cultura e da sociedade. Em vista disso, é nessa concepção que Benveniste concebe a existência de uma natureza duplamente paradoxal na língua: imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade.

Feitas essas considerações, na próxima seção procuro articular as noções de gêneros de discurso e de cultura, de modo a refletir sobre o ensino da escrita de gêneros acadêmicos.

3 ENSINO DE ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA: OS GÊNEROS DE DISCURSOS IMPRESSOS NA CULTURA ACADÊMICA

A concepção materialista de nossa origem mostra que o homem é, ao mesmo tempo, profundamente distinto de seus antepassados e que o processo de humanização resulta da passagem à vida em uma sociedade organizada na base do trabalho. Essa passagem modifica sua natureza e assinala o início de um desenvolvimento que se submete não a leis biológicas, mas a leis sócio-históricas, ou seja, produzidas na/pela cultura.

Em todo o progresso no desenvolvimento do trabalho, marca-se um novo grau no desenvolvimento das aptidões motoras do homem e o mesmo acontece em relação à apropriação do saber que é dependente dos resultados da ação cognitiva de outras gerações. As aptidões e os caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas se adquirem no decurso de uma vida, por um **processo de apropriação da cultura** criada pelas gerações precedentes (Luria; Leontiev; Vigotsky, 1977). Esse processo de o homem apropriar-se da cultura particularmente me interessa, uma vez que acredito que, para o estudante conseguir produzir os gêneros do discurso requeridos na esfera acadêmica, é fundamental que ele se aproprie dessa cultura acadêmica a fim de imprimir esses valores quando da produção de seu texto.

Nesse contexto de desenvolvimento do homem, é que se inserem as comunidades de prática, consideradas organismos vivos, criadas ao longo do tempo por meio da contínua busca de seus membros por objetivos comuns. Desse modo, se houver isolamento, o homem não desenvolve suas funções psíquicas e não adquire os valores culturais das distintas esferas

da atividade humana nas quais está inserido, pois a humanização se dá em contato com seres organizados coletivamente.

Sob o prisma bakhtiniano, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com a esfera na qual ela surge. Dessa maneira, constituído pelo fenômeno/processo da interação social, o diálogo releva-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante ou, para usar um termo benvenistiano, na relação de *intersubjetividade*, as experiências dos homens são difundidas discursivamente, materializadas em enunciados concretos, os gêneros do discurso. Cada época e cada grupo social (escola, família, *universidade* etc.) possui seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que *reflete* e *refrata* determinado campo da atividade humana, e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

A presença do outro é importante não só no processo de elaboração do conhecimento pelo estudante acadêmico, como também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir no mundo acadêmico, pois, como bem preconiza Benveniste, “é numa realidade dialética que englobe os dois termos [(*eu-tu*)] e os define pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade. (BENVENISTE, 2005a, p. 287, acréscimo meu). A universidade, como uma *comunidade de prática* de produção do conhecimento (WENGER, 1998), é criada com determinada intencionalidade comum e engajada em garantir a sobrevivência de sua finalidade precípua: a aprendizagem coletiva (MOTTA-ROTH, 2013).

Cada comunidade mobiliza recursos com diversos tipos de conhecimento decorrentes das especificidades de cada campo da atividade humana. Logo, “Por analogia, podemos pensar que cada disciplina ou área do saber que compõe o universo acadêmico de pesquisa e ensino nas universidades corresponde a uma grande comunidade de prática, compreendida de unidades menores, organizadas em rede” (Motta-Roth, 2013, p. 137). Assim, devido a ser conformada por gêneros de discurso orais, escritos e multimodais, a atuação em determinada comunidade de prática universitária pressupõe o engajamento, por parte do estudante, nas ações discursivas que organizam a interação entre os profissionais da área, de modo que ele possa perceber-se como sujeito dentro desse novo ambiente ao qual, pelo uso da língua na relação intersubjetiva com o outro, passa a pertencer.

No prisma apontado, considero que o estudante desenvolve capacidades relativas ao letramento acadêmico em atividades concretas mediadas por especialistas em sua comunidade

de prática, em que as responsabilidades em relação à produção linguística são gradativamente progressivas, de modo a permitir que o aluno vá adquirindo, via contato com os gêneros do discurso acadêmicos (resumo, resenha, ensaio, artigo etc.), o sistema simbólico-cultural constitutivo da esfera acadêmica. Essa aprendizagem situada instaura a conscientização e o empoderamento acadêmico nos alunos comprometidos em contribuir produtivamente ao *status quo* da comunidade de prática a que pertencem por meio da leitura e da escrita dos gêneros constitutivos desse espaço.

O aprendiz universitário que se engaja, via uso da língua, nesse processo de apreensão do mundo acadêmico tem a possibilidade de transitar de forma efetiva pelos diversos textos que ecoam vozes de sua área de conhecimento. Essa capacidade permite-lhe constituir-se como sujeito ativo em debates relativos às inovações científicas de sua comunidade de prática, propiciando, assim, a sua vivência no mundo-cultura acadêmico.

Marinho (2010, p. 365-366) aponta que são muitos “os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa”. Uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos do senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever – não importa qual seja o gênero – no ensino fundamental e médio. Discordo totalmente dessa crença, uma vez que, partindo do pressuposto de Benveniste da contínua invenção da língua, não há como pensar o processo de letramento e, por consequência, o processo de aprendizagem de língua materna como concluído na fase escolar, devendo o aluno vir pronto para a universidade para ler e escrever.

Ao contrário dessa visão que torna homogêneas as práticas de leitura e escrita, assumo, neste estudo, a concepção de que, ao ingressar na universidade, o aluno ainda não domina a língua-discurso ali atualizada e, por conseguinte, o sistema cultural valorizado nesse espaço, cabendo ao professor, a partir de sua proposta de ensino, atuar como um mediador desse processo de instauração do estudante no sistema simbólico-cultural da academia. Assim, reforça-se o fato de que não existe uma fase única de aprendizagem da língua (aquela que ocorreria na escola) e que, como consequência disso, ao adentrar no universo cultural acadêmico, os estudantes passam ou deveriam passar por um processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos acadêmicos para se constituírem como sujeitos nessa instância, simbolizando, por meio dos gêneros de discurso orais e escritos, os valores culturais que emanam desse universo. A instância do ensino superior é tomada, desse modo, como um espaço para o estudante continuar seu processo de aquisição da língua materna, e não como

um ambiente em que ele já chega pronto, eximindo o professor da responsabilidade de levar os seus alunos a um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica.

A necessidade de estudos sobre os letramentos existentes nas esferas acadêmicas é resultante, assim, do fato de que nossas inserções no mundo da escrita ocorrem a partir de gêneros discursivos para os quais temos a necessidade de processos de ensino/aprendizagem mesmo depois de “letrados”. Por conseguinte, decorrente dessa concepção, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e *aprendam* a ler e escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos. Assim, parece necessário incluir o processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nos currículos e nas pesquisas.

Compreendo que essa noção de que estamos dispostos a letramentos ao longo de nossa vida e não apenas a um único letramento que ocorreria em fases escolares está, ao meu entender, em pleno acordo com a tese benvenistiana (Benveniste, 2006f, p. 18) de que “todo homem inventa a sua língua e a inventa durante toda sua vida”, o que implica que estamos continuamente em processo de aprendizagem de nossa língua materna, atestando o fato de que a relação do homem com a linguagem está sempre sujeita a mudanças.

Em virtude de tudo o que disse, dá-se a ver que a escrita na universidade pressupõe muito mais do que “saber escrever corretamente”. Não estou assumindo, no entanto, que o conhecimento do sistema alfabético de escrita deva ser negligenciado, mas que escrever na academia envolve fatores outros, que devem ser privilegiados tanto por alunos, como por professores. A correção ortográfica, premissa básica para a atividade de escrita, é apenas o ponto de partida para se focalizarem os demais fatores que circundam a produção escritural universitária. Decorre dessa reflexão, portanto, a ideia de que a aprendizagem da escrita acadêmica não se limita ao saber grafar sons ou recorrer às normas gramaticais tradicionais para garantir a microestrutura textual (coesão e coerência), a despeito de ainda se encontrar práticas de professores ancoradas nessa concepção.

De um ponto de vista enunciativo-cultural, defendo a concepção de que a aprendizagem da escrita na universidade envolve, além, obviamente, do domínio da ortografia, a capacidade de o estudante simbolizar os valores culturais impressos na língua-discurso acadêmica, constituindo-se como autor de seus textos nesse processo de apreensão do sistema universitário, uma vez que partimos do princípio enunciativo de que o discurso, como resultado de um ato de enunciação, carrega o modo como cada locutor se relaciona com o que é de ordem geral tanto da língua quando da cultura.

Ora, estudar o ato de escrita de textos acadêmicos pelos estudantes, fenômeno que implica a conversão da língua em discurso, é considerar, com Benveniste (2005d, p. 27), que “a apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite”. Diante dessa asserção, podemos refletir acerca de que dados o locutor universitário traduz em sua escrita quando opera a conversão da língua em discurso a cada ato de enunciação. Essa questão, ao meu ver, é fundamental, visto que ela coloca em jogo justamente o movimento de apreensão do sistema simbólico-cultural da universidade pelo estudante, apreensão essa que está intimamente associada à questão da aprendizagem da escrita dos gêneros discursivos acadêmicos, pois, para que o aluno seja bem-sucedido nessa esfera, é necessário que ele, por meio desses gêneros, tanto falados como escritos, manifeste os valores culturais do universo acadêmico.

Assim, o estudante, para *viver* no mundo acadêmico, necessita apreender o sistema de valores que é próprio desse espaço, para instaurar-se como *sujeito* no mundo-cultura universitário. Nesses termos, vale afirmar que o indivíduo deixará, efetivamente, de ser aluno escolar para ser universitário, ou seja, ocorrerá essa *passagem*, quando ele se apropriar do discurso acadêmico e, por extensão, da cultura aí impressa, como forma de constituir-se como sujeito na experiência humana na linguagem na universidade. No entanto, esse processo de apropriação é moldado pela relação intersubjetiva com o mundo que nos cerca dentro do ambiente acadêmico, o que aponta para o importante papel do professor universitário em auxiliar o estudante na inserção em um mundo-cultura-língua-discurso novo a ele, através das atividades de leitura e da produção de diversos gêneros de discurso, como, por exemplo, fichamentos, resumos, resenhas, artigos científicos, memoriais acadêmicos, papers, monografias, dissertação, teses, para citar alguns, que circulam na comunidade acadêmica socialmente compartilhada.

Desse modo, o universitário, de fato, ingressa no sistema linguístico-cultural acadêmico por meio dos gêneros do discurso próprios dessa esfera da atividade humana, adquirindo, através do contato com tais gêneros, formas de dizer do/no mundo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de tudo o que foi dito no presente artigo, fica claro que é preciso adentrar no campo de utilização da língua (a esfera acadêmica é um desses campos), no qual se produz o enunciado (gênero do discurso) e no qual se produzem também os quadros axiológicos (ou os

valores culturais, para empregar uma terminologia benvenistiana), a partir dos quais os sujeitos agem no mundo e a ele respondem a partir desses enunciados. Por isso, é fundamental que o universitário, na relação intersubjetiva com o outro (professor e colegas), sinta-se motivado a inserir-se nesse campo de utilização da língua, que é novo para ele, a fim de que passe a compreender e incorporar os quadros axiológicos ou valores culturais produzidos na esfera acadêmica, para que, posteriormente, sinta-se apto, a partir do domínio da palavra, a agir nesse espaço cultural e a responder a ele, através da leitura e escrita dos gêneros constitutivos dessa esfera humana.

A implicação mais direta disso para as práticas de ensino da escrita na universidade é a de que essas práticas devem considerar os sujeitos que estão ingressando nessa esfera, suas crenças, expectativas e experiências, sob pena de que a língua lhe seja apresentada como algo que se impõe ou se sobrepõe a essas experiências. Assumir essa concepção implica reconhecer que cada indivíduo, independente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Desse modo, os estudantes que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera da atividade humana concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino básico, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas da esfera acadêmica. Daí a importância do papel do professor como um mediador desse processo de instauração do estudante no sistema simbólico-cultural acadêmico: àquele cabe, a partir do conhecimento do que este não domina acerca desse novo universo linguístico-cultural, criar condições em sala de aula para auxiliar o universitário a constituir-se como sujeito linguístico-cultural. Nesse processo de ensino-aprendizagem da escrita, creio que as noções de gêneros do discurso e de cultura, respectivamente formuladas por Bakhtin e Benveniste, contribuem para o processo de aprendizagem da escrita na universidade pelo aluno, uma vez que, a fim de obter sucesso em sua experiência na universidade, ele precisa compreender e produzir os gêneros de discurso que emanam desse campo da atividade humana, inserindo-se nessa esfera que o convoca a imprimir certos valores culturais em sua escrita dos gêneros, a partir do emprego de palavras no discurso.

Dessa maneira, acredito que uma prática de ensino da escrita na universidade, que toma o diálogo dos gêneros de discurso com os valores culturais impressos neles como fio condutor do trabalho pedagógico, valoriza os significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e enxerga-os como *sujeitos de linguagem*, colaborando para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na universidade a produtores de seus próprios discursos. Por esse viés, os gêneros do discurso não podem ser mais considerados, como

ainda infelizmente o são, sob o prisma da estabilidade da significação, pois a língua empregada neles só tem sentido quando implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor.

As propriedades da estabilidade da significação e da irrepetibilidade/singularidade da referência se imbricam na constituição dos gêneros discursivos, dando destaque, aqui, para aqueles produzidos na esfera acadêmica: ainda que envolvidos em um *semantismo social* que imprime certos valores culturais aos gêneros de discurso acadêmicos, os estudantes *singularizam* a língua-cultura impressa nesses discursos. Reforço, pois, a formulação de Benveniste da natureza duplamente paradoxal da língua: ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade.

Acredito que o estudo aqui desenvolvido, além de fomentar reflexão para o campo enunciativo ao colocar em destaque a tríade homem-linguagem-cultura, contemplando os atos de ler e escrever como enunciações atualizadas através dos gêneros de discurso na cultura acadêmica, também põe em relevo as contribuições que o diálogo entre a noção bakhtiniana de gênero de discurso e a benvenistiana de cultura podem proporcionar ao ensino de leitura e produção textual na universidade, no que tange ao processo vivido pelo aluno de adquirir os valores culturais impressos no discurso acadêmico, de modo a simbolizar, *à sua maneira*, esses valores quando da situação de produção dos diversos gêneros de discurso presentes na universidade.

REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N). Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
2. BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
3. _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
4. BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005a.
5. _____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005b.
6. _____. Os níveis da análise linguística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005c.

7. _____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005d.
8. BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005e.
9. _____. A Natureza dos pronomes. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005f.
10. _____. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005g.
11. _____. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006a.
12. _____. Forma e sentido na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006b.
13. _____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006c.
14. _____. Semiologia da língua. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006d.
15. _____. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006e.
16. _____. Estruturalismo e linguística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006f.
17. _____. Essa linguagem que faz a história. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006g.
18. COLLINS, J. ; BLOT, R. K. **Literacy and literacies: text, power and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
19. DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
20. DESSONS, Gérard. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.
21. LEA, M. R. & STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. UKStudies in Higher Education, 23(2): 157-172, 1998.
22. LEA, M. R. , & STREET, B. V. **The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications**. Theory into Practice, 45(4), pp. 368-377, 2006.
23. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. VIGOTSKI, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
24. MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
25. MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Lingua(gem) e suas múltiplas faces: estudos em homenagem a Leila Bárbara**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

26. NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. Organização de Valdir Flores e Leci Barbisan. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009a.

27. SILVA, Carmem Luci da Costa; KNACK, Carolina; JUCHEM, Aline. A linguagem e a experiência humana em sala de aula. **Letras & Letras**, v. 29, p. 1-18, 2013. (UFU. Impresso).

28. WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press. 1998.

ABSTRACT: This paper, which is in the context of a set of reflections regarding the request for reading and writing of texts in the university, has the purpose of promoting a dialogue between the Philosophy of Language, developed by Bakhtin and his Circle, with focus to the concept of genre in discourse, and the Theory of Enunciation of Émile Benveniste, highlighting the notion of culture presented by the author. The frequent complaints made by professors (and even students) concerning students' difficulties with reading and producing academic texts has alerted us to the necessity of a transformation of these complaints into proposals for teaching and research. In this context, we have seen in universities the creation of programs and even courses with the objective of preparing students to master the texts and practices needed to their academic success. Thinking in such difficulties, this work wants to, precisely and through the theoretical approximation I propose, contribute with a more productive teaching practice of writing in academic context.

Keywords: Philosophy of Language. Genres of discourse. Theory of Enunciation. Culture. Teaching of writing.