

ENDRUWEIT, M. L.; FAVERO NETTO, D. O não saber que faz a escrita. *ReVEL*, vol. 18, n. 34, 2020. [www.revel.inf.br]

O NÃO SABER QUE FAZ A ESCRITA

The unknown that writing does

Magali Lopes Endruweit¹

Daniela Favero Netto²

magali.endruweit@gmail.com

d.faveronetto@gmail.com

RESUMO: Que escrita é essa que constitui o sujeito e o faz escrever o que não sabe? É dessa pergunta que emerge a reflexão que propomos neste artigo. Embora reconheçamos a relevância do ensino da escrita na escola numa perspectiva sociocultural e política, especialmente a partir dos estudos dos gêneros discursivos sob o viés bakhtiniano, a reflexão que propomos aqui vai além das questões relacionadas ao ensino de escrita na escola. Discutimos o solitário processo de escrever sobre o que ainda não sabemos. Para tanto, sustentamo-nos na concepção enunciativa de Benveniste, o que implica compreender a escrita na lógica do sujeito, do escritor, no lugar do sentido, do enunciado. Tendo, portanto, a intenção de focalizar exclusivamente a escrita como ato enunciativo, buscamos elucidar a relação que se estabelece entre pensamento, língua e escrita de modo a evidenciar as abstrações que o ato enunciativo da escrita exige, entre elas, especialmente, o fato de que escrita e fala são diferentes modos de estar na língua, de que a escrita pressupõe um momento de ausência e, por fim, de que o ato de escrever aquilo que se quer dizer pressupõe nos colocarmos no lugar de “eu” ao escrever, reconhecendo que a falta constitui a escrita do eu.

PALAVRAS-CHAVE: língua; pensamento; escrita; falta.

ABSTRACT: Which writing is this that constitutes the subject and makes him/her write what is unknown? Based on this question, we propose a reflection in this article. Although we recognize the relevance of teaching writing in schools under a sociocultural and political perspective, especially based on speech genres following a Bakhtinian approach, the reflection we propose here goes beyond the issues related to teaching writing in schools. We discuss the solitary process of writing about what we do not know. For that, we rely on Benveniste’s concept of enunciation, which implies comprehending writing under the logic of the subject, the writer, in the place of the meaning, the utterance. Focusing exclusively on writing as an enunciative act, we try to elucidate the relation between thinking, language and writing, in order to highlight the abstractions the enunciative act demands, including, especially, the fact that writing and speaking are different forms of being in the language, that writing entails a moment of absence, and, finally, that the act of writing what we want to say presupposes putting ourselves in the place of “I” when writing, recognizing that the absence constitutes the writing of myself.

KEYWORDS: language; thinking; writing; absence.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição onde atua como docente e pesquisadora nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição onde atua como docente e pesquisadora no Colégio de Aplicação.

1. SOBRE O QUE NÃO FALAREMOS³

“[...] o tempo mítico no qual ocorreram transformações que incidiram diretamente sobre aquele que se arriscou a escrever.”
(Riolfi, 2011)

Neste artigo propomo-nos a refletir, a partir de uma perspectiva enunciativa atual, sobre escrever. Conseqüentemente estaremos desatando os nós das nossas próprias amarras na tentativa de pensar sobre como desatar os nós das amarras de quem se põe a escrever. Isso implica desde já deixar evidente ao leitor, utilizando-nos das palavras de Grigoletto (2011: 101), que reconhecemos “a falta e a impossibilidade de tudo dizer” quando escrevemos.

Antes de iniciarmos essa reflexão, porém, entendemos necessário esclarecer o que não fará parte dela. Reconhecemos que eleger a escrita nosso objeto de estudo abre inúmeras possibilidades de reflexão, carecendo, por isso, de uma maior precisão.

É inegável que o conceito de língua não estritamente linguístico – a língua entendida como uma realidade sociocultural e política, juntamente com o entendimento de que a interação verbal se dá pelo enunciado – possibilitou um maior aprofundamento nesse processo complexo de refletir sobre a língua na escola, a partir também do estudo dos gêneros discursivos. Isso porque “*a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa se tornar um fato de linguagem” (Bakhtin (Volochínov), 2009: 72-73, grifo do autor).

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, aponta nas diretrizes concernentes à Língua Portuguesa no Ensino Médio os objetivos de

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos

³ A discussão aqui proposta é decorrente de uma série de leituras e reflexões realizadas em encontros do grupo participante do projeto de pesquisa intitulado “Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018: 498).

É evidente a contribuição dessa virada pedagógica no que atine ao ensino de língua e suas implicações importantes relacionadas ao ensino de escrita, objeto que nos é caro, pois vivenciamos essa reviravolta em nossa prática docente.

O professor Paulo Coimbra Guedes, no artigo “O texto entre o discurso e a frase”, afirma o seguinte:

nós falamos discursos. O que foi posto por escrito desde sempre foi o discurso: ou o discurso de quem abriu a boca e falou para ser alfabeticamente registrado por um escriba profissional ou quem redigiu com a própria mão obedecendo ou não a alguma ortografia (Guedes, 2019: no prelo).

Ao longo de seu texto, Guedes compara o aprendizado da escrita e o processo pelo qual passou quando se pôs a aprender a dançar. Ele não teve sucesso ao tentar as danças coreografadas; nas aulas de bioenergética, entretanto, sentiu-se livre para dançar sua própria dança, sobre o que concluiu:

a liberação dos corpos promovida pela dança individual do rock'n roll fez pelas classes médias o que o samba já tinha feito há muito tempo àqueles que a escravidão já tinha ensinado a fazer: dançar sozinho para aprender a ensinar-se a dança do próprio corpo, a que já estava lá. Depois desse aprendizado, a coreografia deixa de ser o controle porque é o próprio corpo que dança a coreografia e não a coreografia que comanda a dança. Analogamente, o discurso que desce da cabeça é que determina os modos de facilitar a leitura do leitor porque o que desceu foi lido tal qual desceu pelo autor, que é o seu primeiro e mais interessado leitor. Não é a frase que está no controle; a frase está a serviço, que ela foi criada pra isso. Se os nossos alunos entrarem em contato pela língua escrita por esse caminho vão poder, de uma certa forma, vivenciar uma história que não nos contaram por quê, mesmo? (Guedes, 2019: no prelo).

Analogamente à reflexão do professor Paulo Guedes, é possível perguntar o seguinte em uma reflexão sobre ensino de escrita: o ensino de **gêneros** engessa ou liberta? Parece-nos que, se ensinados como dança coreografada, é possível botar (quase) todo mundo a dançar a mesma dança, num jogo de imitação. No entanto, quem aprende uma coreografia não necessariamente aprende a dançar...

Bakhtin e o Círculo mencionam que o **discurso**, o **gênero**, a **dialogia** implicada na realização do **enunciado** têm relação indissolúvel. Então, quando se pede que os estudantes “escrevam uma crônica”, “escrevam uma notícia” ou

“escrevam uma reportagem”, por exemplo, é para que escrevam um **gênero**? A menos que seja para o jornal da escola, ou para um livro, os alunos estarão produzindo um gênero – como normalmente se faz na escola – **escolar**, e não um texto de caráter mais próximo do jornalístico, constitutivo desses exemplos mencionados. Não queremos dizer que esse é um exemplo de proposta ruim porque os alunos da Educação Básica não são jornalistas, e sim que aquilo que o autor quer dizer, aquilo que o leitor vai interpretar, a compreensão responsiva do leitor, o contexto sócio-histórico, a esfera, o campo de realização do texto é que deveriam motivar sua produção; aí sim, de um gênero que, entendemos, seria mais um ponto de chegada do que de partida.

Ainda: suponhamos que um professor recorte uma crônica de um jornal e leve esse texto para a sala de aula sem mostrar todas as implicações de sua produção e sua habitual relação com outros textos publicados no mesmo periódico ou com notícias veiculadas na mídia televisiva, de rádio e de Internet, além de todas as outras características enunciativo-discursivas da crônica. Nesse caso, com base em nosso entendimento sobre o que disseram Bakhtin e o Círculo, ele não estará propondo um estudo de um gênero, muito embora se possa fazer um proveitoso estudo com um texto recortado de um jornal.

Nossa reflexão sobre a possibilidade de o ensino de gêneros “ajudar” ou “atrapalhar” nos leva, portanto, ao seguinte ponto: sem considerar todos os elementos e as implicações constitutivas de um gênero discursivo, não se está estudando gênero. E ensinar somente modelos de texto não garante ensinar a escrever, assim como ensinar uma coreografia garante tão somente que se aprenda a imitar, como apontou o professor Paulo Guedes. Os que, por sua vez, conseguirem desatar os nós das amarras poderão, como disse o professor, “ensinar-se a dança do próprio corpo, a que já estava lá”.

Isso posto, a partir da próxima seção, proporemos uma discussão que ultrapassa questões relacionadas ao ensino de escrita. Não trataremos do estudo dos gêneros discursivos, que reconhecemos imprescindível no âmbito acadêmico. Não trataremos de questões metodológicas, pedagógicas sobre o processo de ensinar a escrever. Trataremos do difícil processo quase solitário de se chegar a uma escrita que dá ao autor, nas palavras de Riolfi (2011: 28), a “responsabilidade pela obra”; uma escrita em que o primeiro interlocutor é a própria vida do autor nele representada;

uma escrita que “alterou sua relação com a palavra” a ponto de reconhecer que jamais se encontra a palavra “que se ajuste perfeitamente ao seu jeito de dizer”. Queremos falar da escrita que, antes de tudo, “exerce interrogações sobre aquele que se propôs a escrever, o ultrapassa”.

Travaremos, portanto, uma discussão conosco e com o leitor sobre escrever a respeito daquilo que ainda não sabemos, sobre como propor a quem pretende escrever (a nós mesmas inclusive) um entendimento de que escrever é, antes de tudo, reconhecer que não há como dizer tudo, e que, paradoxalmente, isso deve ser uma das motivações do doloroso e necessário processo de escrever.

Isso posto, neste artigo pretendemos discutir a seguinte pergunta: que escrita é essa que constitui o sujeito e o faz escrever o que não sabe? Para essa reflexão, precisamos definir o que entendemos por escrita e qual é a sua relação com a língua. Partimos, portanto, de Benveniste, que nos acompanhará por esse caminho.

2. SOBRE A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE QUE PARTIREMOS

“Ora, deparamo-nos com a seguinte constatação:
a língua e a escrita significam exatamente da
mesma maneira.”
(Benveniste, 2014)

Benveniste (2005: 285) autorizou pensar o homem **na** linguagem, sendo por ela constituído, pois está em sua natureza, uma natureza intersubjetiva: “um homem falando com outro homem”, concebendo sua existência pela possibilidade de contrastá-la com o outro. Significa entender que o “eu” dirigindo-se ao “tu” fundam o sujeito e a própria língua em uma polaridade de imaginária completude em relação ao “ele”. O singular inscreve-se no sistema da língua.

A escrita da língua deve distanciar-se da escrita como representação da fala. E isso por um motivo: quando entendida como língua, a escrita é tomada não pelo seu enunciado, mas pela sua enunciação. O que isso quer dizer? Quando tomada somente pelo enunciado, a escrita é texto e, como tal, ideal de significado, de sentido. O texto permite (e por isso mesmo obriga) a leitura. De certa forma, é à escrita entendida como texto que se pode comparar a fala como ideal de comunicação. Nessa instância falamos para nos comunicar, para expressar pensamentos, ações, vontades e desejos.

Também escrevemos para isso, e é bem assim que a escola entende a escrita; como texto, como qualidade que permite o acesso a um código de regras.⁴

Esse lugar para a escrita que denominamos imaginário é necessário, pois sem ele não há a possibilidade de pensarmos na enunciação da escrita subjetiva. Portanto, não se entenda que é feita crítica à escola ou ao que aqui denominamos dimensão textual da escrita. Entretanto, o recorte que a consideração da escrita pela enunciação impõe é outro. Não se visa, com ela, à distribuição de um sentido, um reconhecimento “do que se quer dizer”, um conteúdo a ser explicado. Nem mesmo se quer explicar/descrever os meios de acesso às regras da escrita em qualquer de seus vieses (letramento, ortográfico, alfabético...).

A escrita na enunciação é de outra ordem: se nas teorias da escola a lógica imposta é a do sentido, por isso do enunciado, na enunciação a lógica é a do sujeito. E isso é definidor. Por conta disso, estaremos distantes do texto, do enunciado, da lógica do sentido. Assim, é preciso reconhecer que abordar a escrita na enunciação implica um gesto de leitura singular. A leitura que é exigida aqui passa por uma noção peculiar: a decifração. A decifração do quê? Da metáfora. Tal como o inconsciente que só produz sentido na metáfora, a escrita exige uma leitura que passa pela decifração da metáfora que a constitui. Evidentemente, continuamos trabalhando sobre a materialidade gráfica, pois, quando dizemos que a escrita enunciativa se aproxima da enunciação e o texto do enunciado, queremos com isso dizer que não estudaremos a escrita como um conteúdo em si. O enunciado, em nossa perspectiva, é o nível aparente do escrever, aquele que se deixa mostrar; a enunciação é o nível de uma heterogeneidade radical, constitutiva e refratária à representação total. Enfim, trata-se de uma forma de olhar enviesado, enxergando singularidades através da regularidade.

Se entendemos que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”, como disse Benveniste (2006: 222), concordamos que é próprio da linguagem significar; sendo esse seu caráter primordial, forma e sentido assumem-se inseparáveis. Nesse momento da reflexão, Benveniste pensa a natureza duplamente significante da linguagem. Interessante para a nossa reflexão aqui constatar que um dos últimos cursos ministrados por Benveniste tenha sido precisamente sobre

⁴ Guardadas as proporções, é também ao enunciado que visam as teorias de aquisição de escrita, na medida em que o ponto de vista ali desenvolvido é o do acesso a um sistema com regras próprias tanto em termos de desenvolvimento, letramento, alfabetização, etc.

Semiologia, no qual enfatiza essa natureza dupla de significação, e que seu último curso tenha sido sobre escrita.

O texto “A forma e o sentido na linguagem” faz parte das obras mais conhecidas do autor – *Problemas de linguística geral I e II* – e serve de horizonte teórico para grande parte dos estudos de base enunciativa em Benveniste. No entanto, o eixo central de interesse deste texto é fruto da leitura da obra *Últimas aulas no Collège de France*⁵, em que Benveniste trata especificamente da escrita.⁶

Note-se que a obra traz a público um conjunto de manuscritos que nunca foram publicados pelo autor, embora o testamento legasse à Biblioteca Nacional da França (BnF) a possibilidade de torná-los públicos. Essa característica, somada à complexidade de trabalhar com notas do autor, torna ainda mais delicada a tarefa de ler a obra benvenistiana, que já traz por si só um alto grau de dificuldade. Assim, as aproximações e hipóteses aqui lançadas e seus possíveis equívocos se devem à nossa leitura e não devem ser tributados ao texto de Benveniste.

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

As reflexões de Benveniste sobre escrita nesse livro podem ser divididas em três grandes campos: o autor trata, essencialmente, do aprendizado/aquisição da escrita, dos tipos de escrita constituídos ao longo da história (pictórica, cuneiforme, silábica, alfabética) e do ato de escrita. Neste texto, entretanto, temos a intenção de focar exclusivamente no estudo da escrita como **ato** enunciativo, isto é, como ato de

⁵ Organizado por Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio, com prefácio de Julia Kristeva e posfácio de Tzevan Todorov, *Últimas aulas no Collège de France* (2014) apresenta aos leitores textos inéditos de Benveniste, conservados na Biblioteca Nacional da França (BnF). Tais textos nunca antes vieram a público por se tratar de notas manuscritas de Benveniste, que serviam de anotações preparatórias para os cursos que ministraria nos anos de 1968 e 1969 no Collège de France.

⁶ Em Endruweit e Nunes (2013: 207), discutimos o ensino da escrita e levantamos a pergunta: “o que há, na escrita, que pode acrescentar ao entendimento da subjetividade e da dupla significância?”

colocar a língua em funcionamento por meio da apropriação do aparelho formal da língua⁷ (Benveniste, 2006).

3. ENTRE O PENSAMENTO E A LÍNGUA E A ESCRITA: UMA FALTA QUE NOS CONSTITUI

Parece-nos difícil explicar a relação entre o pensamento e a língua, pois a entendemos como uma relação em via de mão dupla: pensamento \longleftrightarrow língua, sem uma ordem de realização que consigamos estabelecer. Entre a língua e a escrita, por sua vez, não há via que não passe pelo pensamento. Assim, deparamo-nos com uma triangulação cujo vértice principal não definimos *a priori*:

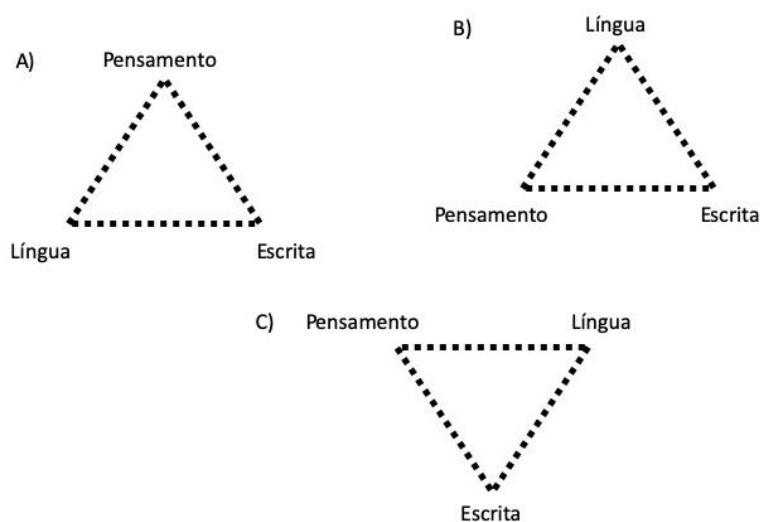


Figura 1: Relações entre pensamento, língua e escrita
Fonte: elaborado pelas autoras

Não representamos a fala na triangulação, ainda que nos pareça improvável a colocarmos fora da relação que tentamos estabelecer. Há, porém, uma clara diferença entre o lugar da escrita e o lugar da fala na ocupação de um dos vértices do triângulo: a ausência do interlocutor materialmente representado, que se marca tão facilmente na enunciação falada.

Na escrita flutuamos entre o enunciado e a enunciação: de um lado a materialidade, o resultado, o texto, o enunciado; de outro o processo da escrita, as substituições de palavras, as rasuras, a enunciação. Trata-se, portanto, de uma

⁷ Esse trecho faz referência ao final do texto “O aparelho formal da enunciação”, de 1970, publicado em *Problemas de linguística geral II*, em que Benveniste propõe, talvez como uma tarefa a ser feita por ele mesmo no futuro, o estudo da escrita.

flutuação que de modo algum é leve: ela exige esforço de deslocamento em direção a um sujeito cuja representação é a ausência; exige um fôlego que, às vezes, nos parece ser insuficiente.

Assim, no triângulo, imaginamos haver uma linha pontilhada que atravessamos/tracejamos a saltos, por vezes, bastante largos e, por outros, bastante lentos. A ausência de algumas de nossas pegadas e a atitude diante da linha pontilhada – decorrentes de quando pisamos no descontínuo da linha ou de quando saltamos de um ponto ao outro – paradoxalmente revelam quem somos através da escrita: somos aquele que não desiste de buscar o elo que liga as próprias pegadas e, ao mesmo tempo, não teme a exposição de falhas, ou somos aquele que se rende à escrita burocrática.⁸

Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Cipullo (2011: 133), que, recorrendo a Lacan, afirmam: “a produção do *novo* só se dá mediante o reconhecimento da *falta*” (grifos dos autores). Somente a falta possibilita que se produza conhecimento; de outro modo, reproduzimos o já dito. Segundo os autores, “apenas um ser *faltante* pode levar a cabo um empreendimento que tem por finalidade lidar com a *angústia* causada pela falta e culminar na criação de algo *novo*” (Oliveira; Cipullo, 2011: 133, grifos dos autores).

Assumir o descontínuo, o não dito, a falha é reconhecer-se escritor de seu próprio texto, pois é a falta que motivará o desejo e a angústia pela realização do texto escrito. A linha falhada no caminho entre os vértices do triângulo e o modo como a tracejamos e, ao mesmo tempo, a percorremos nos constituem autores de nossa escrita, resultado da coragem de assumir o que nos falta saber e que ainda assim não nos impossibilita escrever. Tal é a intenção ao focar no estudo da escrita como **ato** enunciativo, como ato de colocar a língua em funcionamento por meio da apropriação do aparelho formal da língua (Benveniste, 2006). Assumir essa posição teórica nos faz enxergar o texto como o último ponto a ser almejado pelo ensino da escrita: antes há a imersão no processo de transformar em letra o que era pensamento – e, por isso, ainda desordem. Ao tomar a escrita como objeto, lidamos com ausências e abstrações.

⁸ A escrita aqui chamada burocrática é aquela cujo objetivo “parece ser primordialmente o de cumprir uma tarefa estabelecida por outrem e na qual aquele que escreve está pouco implicado subjetivamente” (Grigoletto, 2011: 96).

Segundo as anotações de Benveniste em *Últimas aulas no Collège de France* (2014), a escrita necessita de abstrações. Grosso modo, poderíamos resumir que tal abstração se encontra ancorada em quatro aspectos: (1) a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar **para alguém**; (2) a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço; (3) o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém; e, por fim, (4) o processo de aquisição da escrita, que procede de uma linguagem interior. Tais abstrações apartam a escrita da fala, trazendo, por isso, questões pontuais – específicas da escrita – que devem ser levadas em conta ao se tratar de ensino.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da especificidade da enunciação escrita, o principal ponto para o qual gostaríamos de chamar atenção é o fato de que **fala** e **escrita**, como dissemos, são diferentes formas de estar na língua, pois possibilitam dois tipos de enunciação que, se muito têm em comum, também muito têm de diferente. Entender essas diferenças é importante para entender a especificidade da escrita, pois a forma pela qual se enxerga a língua condiciona o entendimento do que seja escrever.

Mais especificamente no que tange ao processo da escrita, é fundamental que essas diferenças não nos impeçam de nos colocarmos no lugar de “eu” ao escrever. Com efeito, este é o caso que presenciamos muitas vezes: não se consegue escrever porque não se reconhece a escrita como um lugar de enunciação. Nossa sugestão aqui, ainda que de forma incipiente, reside na tentativa de transformar a relação com

a escrita em uma relação menos marcada pela ausência física, ainda que essa lhe seja inerente.

Ao colocar a escrita como um modo diferente de estar na língua, Benveniste não aponta hierarquia entre fala e escrita, apenas pontua suas peculiaridades. E não pensar em representação traz para o texto (de qualquer gênero ou tipologia) outra perspectiva em que a escrita não mais **simula** uma fala pronunciada, ela **significa**. Mas, se é assim, por que é tão difícil escrever? Sabemos que escrever não é **apenas colocar as ideias no papel**, não basta seguir os esquemas, observar os gêneros, escrever de acordo com a norma e conhecer as regras gramaticais para termos um texto. O que falta? Em nossa percepção, falta entender a ausência de que a escrita é feita, assumindo que a impossibilidade de tudo dizer não nos impede de dizer.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. São Paulo: Unesp, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Ávila. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópico*, v. 11, n. 2, p. 204-213, 2013.
- GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. *O inferno da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- GUEDES, Paulo Coimbra. O texto entre o discurso e a frase. In: Fischer, Luís Augusto et al. (org.). *Ensinar a escrever na universidade: perspectivas e desafios*. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, 2019. No prelo.
- OLIVEIRA, Carlos Gomes de; CIPULLO, Tathiane Graziela. Lições da falta: cultura escolar e produção escrita. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. *O inferno da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia e BARZOTTO, Valdir Heitor. *O inferno da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

Recebido no dia 05 de janeiro de 2019.
Aprovado no dia 01 de março de 2020.