



DOSSIÊ: A ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS
ARTIGO ORIGINAL

O ensaio como disposição: o texto acadêmico como um percurso

The essay as a disposition: the academic text as a journey

Magali Lopes Endruweit¹, Jonas Augusto Fagundes², Vinícius Festa Rigo³

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul - magali.endruweit@gmail.com

2 PPGLET/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - jonas.afagundes@gmail.com

3 PPGLET/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - vinifrigo1201@gmail.com

Como citar o artigo

ENDRUWEIT, M. L.; FAGUNDES, J. A.; RIGO, V. F. O ensaio como disposição: o texto acadêmico como um percurso. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 23, n. 2, DT9, 2024.

Resumo

Neste texto, discutimos a relação entre pesquisa e escrita ensaística, fazendo um contraste entre a tendência de padronização da escrita acadêmica, uma escrita moldada por gêneros específicos, e a inserção do sujeito em seu próprio texto e em sua pesquisa, propiciada pelo ensaio. Para isso, questionamos a predominância do modelo canônico de escrita acadêmica, herdado da tradição positivista de ciência, que exclui alguns gêneros em detrimento de outros, conferindo validação científica aos textos nos quais o sujeito da pesquisa é apagado do processo de construção do conhecimento. Partindo disso, argumentamos que a escrita ensaística permite uma abordagem que reconhece que a interpretação da realidade depende do sujeito, o que vai de encontro com os ideais da ciência que busca pela "verdade". Defendemos que é esse lugar de sujeito que permite a dúvida, a pesquisa, que está no cerne do fazer científico. Concluímos que o ensaio como disposição não deve ser visto apenas como um gênero válido para a escrita acadêmica, mas também como uma atitude a serviço do fazer do pesquisador, que nunca se separa de seu objeto de trabalho.

Palavras-chave: Ensaio. Escrita acadêmica. Ciência. Escrita ensaística.

Abstract

In this paper, we discuss the relationship between research and essay writing, contrasting the trend of standardization in academic writing, shaped by specific genres, and the insertion of the subject into their own text and research, allowed by the essay. We question the predominance of the canonical model of academic writing, inherited from the positivist tradition of science, which excludes some genres in favor of others, conferring scientific validation to texts where the research subject is erased from the knowledge construction process. Building on this, we argue that essay writing allows an approach that acknowledges that the interpretation of reality depends on the subject, which goes against the ideals of a science that seeks "the truth". We argue that it is this subjective position that allows for doubt, research, which are at the core of any scientific practice. We conclude that the essay as a disposition should not

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver.

Recebido em: 15 Maio 2024. Aprovado em: 24 Jul 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

only be seen as a valid genre for academic writing, but also as an attitude in service of the researcher's work, which is never separated from their object of study.

Keywords: Essay. Academic writing. Science. Essay writing.

1 INTRODUÇÃO

"Pensar a pesquisa, a universidade, a nós mesmos que procuramos construir um lugar diferente para fazer diferente o que nos acostumamos a fazer"
 (HISSA, 2019, p. 9).

Pensar a pesquisa na universidade esbarra no conceito de ciência. Pensar a pesquisa em qualquer âmbito implica no conceito de ciência assumido pelo pesquisador, capaz de balizar o olhar, o recorte e o conseqüente entendimento do lugar de onde está esse pesquisador: ele será o espectador ou o sujeito desse fazer. Não se trata – na maioria das vezes – de uma escolha consciente, em que há a deliberada objetivação do que virá a ser pesquisado e o distanciamento subjetivo do autor, pois assumimos o fazer de tal forma porque sempre fizemos assim. Como diz Cássio E. Viana Hissa (2019), estamos acostumados a fazer o que fazemos e seguimos sem questionar esse fazer.

Esse fazer sem questionar automatiza e engessa uma atividade que por sua natureza questiona, duvida e pergunta. Se a dúvida constitui a base da pesquisa, erramos ao exigir que pesquisadores tenham certezas. Nos enganamos quando esperamos os resultados de uma busca para poder escrever e discutir o que estamos pesquisando: esperar certezas significa elidir a dúvida. E sem a dúvida não pode haver ciência.

A questão que nos persegue – a nós, na universidade, principalmente – passa pelos modelos assumidos como próprios de um saber científico, do discurso legitimando determinados gêneros e apagando outros como impróprios para o fazer da pesquisa. Assumimos, porque estamos acostumados, que as pesquisas que circulam no ambiente acadêmico não podem fugir do formato canônico¹, pois colocarão em risco a seriedade necessária para a ciência. Esse formato já cristalizado alimenta o entendimento de que se escreve para comunicar resultados, como um relato do que foi feito, não como uma escrita que mostra a construção de uma pesquisa inacabada, em constante mudança. Assim, os modelos assumidos como legítimos para a escrita acadêmica consolidaram-se como os únicos possíveis e, na mesma medida, excluíram outros gêneros, entre eles, o ensaio. Jorge Larrosa (2016, p. 18) traz uma interessante reflexão a respeito da divisão dos gêneros aceitos como confiáveis para divulgar o conhecimento:

Entre essas formas de escrita derrotadas e vencidas está o ensaio, de imediato, mas também outros gêneros como as epístolas morais, os diálogos filosóficos, os preceitos espirituais, os tratados breves, as confissões, as consolações etc., todas essas dificilmente classificáveis nas atuais divisões do saber

Derrotar uma forma de escrita significa suprimir a possibilidade de racionalizar, de construir conhecimento próprio desse gênero. Há controle sobre a forma de divulgação do saber. Larrosa (2016, p. 17) segue argumentando que “os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem”. Portanto, se escrevemos dentro de um formato estabelecido e não podemos sair dele, devemos também pensar o que esse formato nos permite. O ensaio, que excede as formas aceitas na academia, permite um outro tipo de relação com o conhecimento, representando uma quebra na hegemonia do saber institucionalizado. Pensemos, então, o que significa escrever ensaio.

¹ Texto canônico é entendido aqui como um formato particular herdado da tradição galileana de ciência, que serve para prestar contas a respeito do trabalho do pesquisador. Nesse sentido, ele se opõe ao texto de caráter ensaístico, que se presta para evidenciar um percurso subjetivo de uma pesquisa.

2 O ENSAIO E O SABER

Por dever de reconhecimento, partiremos do célebre texto de Theodor W. Adorno, “O ensaio como forma”, escrito em 1954 e que ainda hoje faz eco. O texto começa afirmando que o ensaio é um gênero impuro, pois tangencia a ciência e a literatura, pressupõe uma certa liberdade que decorre desse tangenciar de fronteiras, da recusa de se submeter à exclusão dessa fronteira. Liberdade, talvez essa seja a palavra-chave para conceituar o pesquisador que decide pensar livremente sobre o objeto de pesquisa:

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2012, p. 35).

Essa maneira de escrever e de se colocar diante do conhecimento resulta no ensaio como forma – relembrando o título dado por Adorno –, mas podemos pensar que há um outro posicionamento diante da ciência e da escrita, um margear do preestabelecido, um conceito mais amplo de escrita: o ensaio como disposição. Mas essa disposição para o ensaio traz a reboque o grande problema da ciência, principalmente para as Ciências Humanas: o sujeito.

Qual seria, então, o lugar do sujeito na escrita da ciência, se é que há um? Partiremos do texto acadêmico para ensaiar uma resposta. Imaginemos um texto que se propõe científico, despido até suas partes mais constitutivas; ele pode se resumir em dois elementos essenciais: dúvidas e hipóteses. Que essas hipóteses possam ser comprovadas, seja através de argumentos convincentes ou de experimentos (que não deixam de ser um tipo de argumento convincente), é apenas parte do próprio esforço de hipotetização. Já a dúvida é a motivação para qualquer pesquisa e, portanto, para qualquer texto científico; sem ela não chegamos a lugar nenhum.

De onde surgem as dúvidas e as hipóteses, então? A tradição científica nos dá a impressão de que elas sequer existem e nos obnubila com a promessa da verdade e a pretensão de apresentar a realidade *tal como ela é* (HISSA, 2019, p. 23). Essa realidade, no entanto, é sempre um produto da interpretação humana, e é dela que surgem as dúvidas e as hipóteses.

Mais precisamente: é apenas da relação entre o homem e o mundo e entre o homem e o homem, mediadas pela língua, que dúvidas e hipóteses se constroem. Essas relações têm o sujeito como condição primeira, pois é sempre um olhar humano singular que poderá dizer algo de si, dos outros, do mundo: “é o ponto de vista que cria o objeto”, como afirmou Ferdinand de Saussure (2006, p. 15). O texto acadêmico de caráter ensaístico permite mostrar esse ponto de vista sem o esforço de divorciá-lo do sujeito que o enuncia. Trata-se de uma atitude de pesquisador que se traduz em uma escrita que não pode prescindir daquele que a escreve.

Encontramos, aqui, duas disposições adversárias para o texto acadêmico: a primeira, que se esforça para esconder o sujeito que o escreve e resulta no relato científico canônico; e a disposição ensaística, que tem a construção do conhecimento como consequência de um sujeito, não a despeito dele. Essas duas formas de escrever ciência coincidem com os dois tipos de saber tais como Simon Bouquet os divide em *Introdução à leitura de Saussure* (2000): o saber positivo e o saber não-positivo.

Para Bouquet (2000, p. 29), o saber positivo, alinhado ao paradigma galileano, “é um saber estruturado de tal forma que seu valor de verdade implica uma referência externa à linguagem que enuncia esse saber: o saber positivo está submetido, proposição por proposição, a um objeto real distinguível”. Uma ciência positiva é, assim, independente da linguagem que a enuncia a não ser no momento de seu registro, de seu relato, da prestação de contas dos resultados. O fato de o ponto de partida das ciências positivas ser um *objeto real distinguível* cria uma relação muito estreita com a realidade ontológica; essa relação pode nos levar a crer que atingimos, em alguma medida, uma *verdade objetiva*. E trabalhar com um

modelo de ciência que se coloca como capaz de atingir a verdade tem suas vantagens, afinal, sabemos que a ciência depende de certo prestígio para ser valorizada. Enxergamos aqui o texto acadêmico canônico e o caminho que fez o senso comum ao transformar *um objeto real distinguível* em uma *verdade objetiva*.

Em contrapartida, o saber não-positivo é “estruturado de tal maneira que o valor de verdade não implica de modo algum uma referência externa direta. Sua única referência externa direta é a de não distinguível” (BOUQUET, 2000, p. 29). Assim, as ciências não-positivas tratam de ideias e conceitos que não existiriam da forma que são concebidos se não fosse pelo seu observador; são dependentes da linguagem que as enuncia, do olhar individual do sujeito. Aqui encontramos o ensaio, a necessidade do sujeito que escreve sobre o que faz e, por consequência, escreve de si.

Em *L'invention du discours*, a propósito da obra de Émile Benveniste, Gérard Dessons (2006, p. 10, tradução nossa) afirma que “o pensamento é uma obra de arte quando, como um poema, o que pensamos é inseparável da maneira como o pensamos”². Embora sua reflexão esteja direcionada especificamente ao modo como escreve Benveniste, pensamos que, em alguma medida, ela se aplica à ciência de modo geral também, em particular às ciências de saber não positivo. Encontramos no modo como o não distinguível é articulado algo que é indissociável da maneira como é pensado e, portanto, indissociável de como é escrito: indissociável do sujeito.

Essa relação entre o objeto construído e o sujeito que o constrói se dá através da linguagem, que não representa a realidade, mas, sim, a reproduz, como afirma o próprio Benveniste (2005b, p. 26):

Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido.

Quando usamos a língua, produzimos a realidade novamente, dentro da própria língua. Benveniste é categórico em chamar essa nova produção de literal, pois não há muito de semelhante entre o acontecimento, fato do mundo concreto, e os conceitos em que eles se transformam quando mediados pela língua. Esse é o poder de simbolizar, que “permite de fato a formação do conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele” (BENVENISTE, 2005b, p. 28).

Quando propomos um texto acadêmico de disposição ensaística, estamos falando, na verdade, de uma escrita que traz consigo certa consciência dessa reprodução da realidade. Essa disposição implica dar à dúvida seu lugar de direito, no centro do fazer científico, que entende que não há realidade que não seja aquela expressa pela linguagem e, por consequência, por um sujeito, passível de enganos, julgamentos apressados, incertezas.

Como vimos, é apenas na união de homem e língua que nasce o mundo, recriado a cada vez que falamos. É, portanto, sempre do humano e do singular que tratamos quando dizemos ler/escrever. Se é assim, por que os meios formais assumiram a objetividade como o lugar do saber? Fazemos algumas hipóteses sobre isso.

3 A OBJETIVIDADE: O LUGAR DA CIÊNCIA

A primeira hipótese está relacionada com a língua adotada no ensino, sedimentando o entendimento de uma escrita/leitura instrumental, aferidora – que pode ser definida como “escrita utilitária”³ –, hoje ainda uma resposta ao pensamento positivista e à concepção de

² No original: “Penser est une œuvre d'art quand, à la manière d'un poème, ce qu'on pense est indissociable de la façon dont on le pense” (DESSONS, 2006, p. 10).

³ Referência à tese de doutorado *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*, defendida em 2006 e que, em 2022, foi reeditada em forma de livro. Cf. ENDRUWEIT (2022).

ciência a que nos submetemos. Essa filiação se traduz em uma relação custo-benefício com a leitura: leio para conhecer, para saber mais sobre um assunto e poder argumentar sobre ele, o que por si só não constitui um mau propósito. O que parece ser um problema é fazer desse o único fim da leitura e da escrita, abrindo duas vias: leitura informativa ou literatura, em uma dicotomia redutora. Ora, ler deveria ser apenas ler, saborear histórias para saber como pensam, como vivem e em que acreditam os outros seres humanos que por aqui passaram ou que aqui estão, ler para refletir sobre um assunto pelo qual temos genuíno interesse. Ler para descobrir como o outro pensa, olha e enxerga o mundo em que vive, e contrastar com a forma como pensamos, olhamos e enxergamos o mundo; ou seja: ler para saber do outro e de mim para além do conhecimento como um conteúdo de que precisaremos prestar contas, respondendo a perguntas formuladas antes mesmo da leitura.

Da leitura tomada unicamente como informação para a escrita vista meramente como prestação de contas é um pulo; em consequência, a língua escrita é encarada como capaz de significar por si só, em nada semelhante à língua do dia a dia, que é capaz de produzir todos os sentidos desejados e que possibilita falar de si. Yolanda Reyes (2012, p. 19) diz que “a máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca para nos revelarmos, a nós mesmos e aos outros”. Por isso, o texto de ciência – leia-se: para a academia – serve para cumprir uma tarefa, não pretende incluir-se na discussão do mundo real sobre o tema em questão; tem seu fim determinado no próprio momento da escrita: não nasceu para significar, para somar-se a uma discussão, para dizer da forma como seu autor encara o mundo; pelo contrário, essa escrita faz de conta ficou circunscrita aos meios formais de ensino, paralela à escrita significativa, com propósito, usada nas redes sociais, nos bilhetes, nos *e-mails* que circulam entre os alunos, nas histórias que leem e escrevem fora do ambiente formal de ensino.

A possibilidade de se mostrar singular, de ler o que desejar e escrever com algum propósito se constrói nas relações do dia a dia, momento em que é possível falar de si. Citando novamente Yolanda Reyes (2012, p. 21), podemos nos perguntar: “de onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, pelo inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas de um dicionário?”. Arriscamos pensar que as certezas conferem um caráter de cientificidade ao ensino; lugar cômodo, mas, ainda assim, o antilugar da pesquisa, que se nutre da dúvida, da busca, da pergunta formulada por um pesquisador envolvido com o mundo em que vive, consciente da subjetividade que lhe possibilita o uso da língua de forma segura – tanto falada como escrita. E aqui usamos “subjetivo” em oposição a “objetivo”, no sentido enunciativo do termo, como proposto por Benveniste (2005a): a passagem do locutor que, ao mobilizar a língua, se torna sujeito.

Outra hipótese está ligada à tradição que entende a escrita unicamente como representação da fala. Essa tradição tem suas origens calcadas no paradigma galileano de ciência, que se dedicava a investigar mais as generalidades, as quantificações e as repetibilidades do que as particularidades, as unicidades e as especificidades dos objetos.

Quando pensamos em Linguística, foi Ferdinand de Saussure e a publicação do *Curso de Linguística Geral* (CLG) que conferiram à área o estatuto de ciência: uma área com método e objeto definidos. A publicação do *Curso* no início do século passado marca o início de um movimento que ganharia força na década de 1950: o pensamento estruturalista, sustentado pela relação de interdependência e solidariedade dos elementos de um sistema entre si e entre o sistema como um todo. Centrado no sistema e nas suas relações internas, o pensamento estruturalista não se preocupava com os rastros do sujeito e, como consequência, operava somente com uma língua padronizada e objetivada (ENDRUWEIT, 2006; DOSSE, 1994).

No cerne do estruturalismo havia a busca por legitimidade científica nas áreas das Ciências Humanas, e essa busca foi feita aos moldes do CLG, que se aproxima de um modelo positivista de ciência, alinhado ao paradigma galileano. No movimento feito no CLG para instaurar a Linguística como ciência, é anunciado por Saussure (2006, p. 34) um fechamento para a discussão a respeito da escrita: “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos;

a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto.”

Assim, por uma distinção feita pelo Saussure do *Curso*, muito possivelmente apenas por fins metodológicos, a escrita fora encarcerada na categoria representacional, indissociável da fala, reduzida e segregada a ser sempre em função da outra (ENDRUWEIT, 2008). Parece ser dessa categorização da escrita como representação, dessa herança galileana de ciência, que resultam os problemas que tornam a escrita acadêmica um grande desafio, pois leva o pesquisador a pensar que escrever seria basicamente, e apenas, passar para o papel o que já havia pensado e feito antes, apenas seguindo um plano, um roteiro, pois o conhecimento já estaria articulado antes de ser escrito. Algo predestinado, totalmente pensado antes mesmo de nascer.

Ora, sabemos que não é e não pode ser assim. O texto se constrói no momento mesmo de sua construção, tomando caminhos desconhecidos por quem o escreve, afastando a ideia reducionista que toma a escrita unicamente como representação da fala, pois, antes de mais nada, há a necessidade de o locutor se desvincular da representação da língua falada como exteriorização e comunicação. A escrita é outro estatuto da mesma língua. Se na fala como atividade é possível a exteriorização dos pensamentos, na escrita, há a transposição da linguagem interior. Essa linguagem interior é rápida e incoerente, na medida em que retorna apenas sobre o próprio locutor, isto é, estrutura-se levando em conta unicamente o sujeito que se enuncia, que já carrega consigo uma bagagem de conhecimento para entender sua própria linguagem. É a escrita, por sua vez, que deve tornar inteligível essa linguagem, desmembrando-a e fazendo com que possa ser, para além do eu, do outro.

No entanto, o reconhecimento de que a escrita é diferente da fala, em um primeiro momento, apenas reforça para o pesquisador a dificuldade de escrever. Na fala, locutor e interlocutor estão presentes, estabelecendo uma relação imediata de intersubjetividade na qual eu-tu se invertem constantemente e constroem conhecimento juntos. Na escrita, por sua vez, as relações com o interlocutor pretendido precisam ser imaginadas por quem escreve, que deve valer-se de sua consciência da linguagem para dar vida a essas relações. Vemos, assim, que a escrita é um processo solitário, que impõe um distanciamento entre o locutor e o interlocutor⁴.

Dada essa distância, 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. O pesquisador está, portanto, sozinho, descobrindo a solidão da escrita.

As ausências na escrita criam problemas aos que se dispõem a enfrentar esse processo solitário, mas os modelos tradicionais de ensino e pesquisa parecem ter encontrado algumas fórmulas para lidar com esses problemas: o texto acadêmico é uma dessas fórmulas. Logo de cara já não há espaço para o sujeito; esse que deveria, em seu processo de escrita, descobrir como articular seu objeto é jogado de escanteio pela rigidez do modelo oferecido pela academia, pré-articulado e imutável, que não pode conter – e por vezes até mesmo condena – as marcas do sujeito. Assim, engessando-a pela fórmula, se confere uma certeza ilusória a uma escrita que nasce na e pela dúvida, e que apenas desse lugar pode ser pensada.

4 A ESCRITA ENSAÍSTICA: O LUGAR DO SUJEITO NA CIÊNCIA

Em que pese a situação descrita até aqui, podemos enxergar o ensaio como um gênero legítimo para o fazer científico. Nele, o sujeito encontra um lugar em que pode ser parte da ciência. Assim, defendemos o ensaio como um direito à cultura, um direito ao saber, como defende Michèle Petit (2009) ao tratar de leitura: o direito de se apropriar dos bens culturais

⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre as relações de ausência na escrita, ver: ENDRUWEIT; NUNES (2013, p. 204-213).

que possibilitam a descoberta de si. Trata-se do direito de pertencer a uma sociedade através do que é produzido pelos que a compõem – é um direito de que todos podemos usufruir, pois fazemos parte de uma comunidade com a qual mantemos laços de continuidade e de pertencimento. E é a leitura e a escrita que constroem esse elo humano, muito mais como um direito do que como um dever. Mas então, sendo um direito, não precisaríamos convencer os alunos e parte da população dos benefícios da leitura e da escrita. Para Castrillón (2011, p. 93),

teríamos então, ao menos em nossos países, de definir a leitura e a escrita como direitos, como práticas que ajudam as pessoas a construir sua individualidade, a criar seu espaço no mundo e a estabelecer relações com os demais. Como necessidades relacionadas com a participação cidadã, e não como estamos acostumados a vê-las, como um luxo associado ao ócio e ao tempo livre ou como uma obrigação escolar.

Por isso, a leitura e a escrita servem para viver – parafraseando Benveniste (2006) ao definir linguagem. Se assim acreditamos, a língua escrita serve para organizar as ideias mais complexas, mais profundas, o mistério da existência, fazendo parte da vida das pessoas em uma sociedade organizada a partir da palavra escrita; nosso pensamento, em uma sociedade letrada, é informado pela escrita. Pelo escrever, somos capazes de descobrir e redescobrir questões mais complexas, somos capazes de ressignificar na língua que nos constitui: a mim e ao outro.

Não é por coincidência que o interlocutor seja necessário para a escrita tal como o é para a fala, pois o outro é uma condição da língua: “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005a, p. 285).

No trecho acima, emprestado do livro *Problemas de linguística geral I*, encontramos descrita, de forma sucinta, uma das condições essenciais da enunciação de Benveniste: não existe linguagem sem o outro. A ideia do homem existindo sozinho, dotado de linguagem, é inconcebível, e qualquer estado anterior a uma pessoa falando com outra não serve como um exemplar do homem como o concebemos. A enunciação é, portanto, uma pessoa falando com outra, um eu que se dirige a um tu, que então responde ou reage, tomando, em seu turno, o lugar de eu e dando ao outro o lugar do tu. A essa troca entre eu-tu, que caracteriza a enunciação, Benveniste dá o nome de intersubjetividade, e ela é tanto condição obrigatória do homem como da linguagem porque

eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se meu eco – ao qual digo tu e que me diz tu. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática (BENVENISTE, 2005a, p. 286).

É nesse momento de troca, na intersubjetividade, que o homem se constitui como tal. Benveniste ainda ressalta que é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, e, se a linguagem é a troca intersubjetiva entre eu e tu, então entendemos que o homem se determina sempre em relação ao outro, que define sua própria existência em oposição a quem chama de tu. Por isso, vale repetir, é a linguagem que ensina a própria definição do homem.

Também a escrita – toda a escrita, incluindo a acadêmica – é um caminho que nos leva ao outro. Um caminho carregado de histórias pessoais, de significados construídos e partilhados durante a leitura. Por se tratar de uma construção individual, distante da parceria constitutiva da conversa, quem escreve está só nessa empreitada, sujeito à luta com a precisão das palavras, com a ambiguidade da língua, com as armadilhas perigosas do senso comum, pois ninguém, a não ser o autor, pode dar testemunho do que irá escrever. Testemunhar o que viu, vivendo ou ouvindo – lembrando aqui a definição de narrador de Walter Benjamin (2012)

–, propondo ao leitor um diálogo ao mesmo tempo que lhe solicita um conselho, longe de estar seguro de suas afirmações. Essa escrita generosa, em direção ao leitor, é o que propomos aos alunos quando lhes solicitamos que escrevam um ensaio na universidade, por exemplo.

Afirmar que esse entendimento deveria balizar a escrita não torna essa tarefa menos complexa: estamos tratando de singularidade, ausência e interlocução. É uma tarefa difícil de ser executada. Não impossível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem que queria comprar sapatos

Um homem do reino de Zheng decidiu comprar um par de sapatos. Pegou a fita métrica, mediu seu pé direito e depois seu pé esquerdo. Ao sair, esqueceu a fita e as anotações sobre a cadeira. Mais tarde, quando encontrou os sapatos que queria, deu-se conta do esquecimento e suspirou desanimado:

– Puxa, eu me esqueci de trazer as medidas!

Voltou correndo para casa, a fim de buscá-las.

Ao retornar ao mercado, a feira tinha acabado e não havia mais nada aberto, e ele ficou muito triste porque não pôde comprar os sapatos.

– Por que não experimentou os sapatos? – alguém lhe perguntou.

Ele respondeu que acreditava mais na fita métrica do que nos seus pés”

(FEIZI, 2008, p. 39).

Quando falamos de escrita acadêmica, evocamos imediatamente uma ideia endurecida pela necessidade de rigor e seriedade que, não negamos, queremos que faça parte do fazer científico. Esse texto hermético, no entanto, acabou ganhando um lugar de precedência sobre a necessidade que o justifica, que o cria; as fórmulas e moldes ganham mais atenção do que o próprio percurso de pesquisa. Em outras palavras, acabamos confiando mais na fita métrica do que nos nossos próprios pés.

Ao tratar da especificidade da escrita, é importante salientar o fato de que fala e escrita são diferentes, mas ambas são língua e possibilitam dois tipos de enunciação que, se muito têm em comum, também muito têm de diferente. Refletir sobre a escrita passa necessariamente pela noção de como essa língua significa, desenvolvendo o conhecimento metalinguístico, que é a experiência do locutor com a língua e, por conseguinte, com ele mesmo, na luta constante de contar/construir/recontar sua história no mundo. Sujeito e narração completando-se mutuamente: cada um é a história que narra e não apenas o narrador – ideia retomada do poema “História, coração, linguagem”, de Carlos Drummond de Andrade⁵, e que reforça nossa certeza na legitimidade do olhar singular, subjetivo, que pode dar a quem escreve a coragem de se nomear em sua escrita, sem correr o risco de ser considerado infiel à história original.

Embora este texto não pretenda ser um material didático, acreditamos que esta reflexão pode ser muito produtiva em um contexto de ensino de escrita acadêmica. Se nas aulas de escrita nós, professores, pudermos dar aos alunos a possibilidade de abordarem assuntos que lhes tocam em vez de pedirmos que tomem partido em uma situação distante, escrita em um formato canônico e engessado, estaremos dizendo que a escrita pode ser tão significativa como a fala, servindo para dizer o que realmente importa: da vida de cada um de nós, tão digna de ser contada como qualquer história famosa. Seria começar a pesquisa partindo de si. Ensaio o texto acadêmico ao exercitar um gênero que permite a incerteza e não pune a pergunta.

⁵ “Tu és a história que narraste, não o simples narrador” (ANDRADE, 1980, p. 89).

Ao longo deste texto, trouxemos à discussão os tópicos de ciência, sujeito da ciência, escrita e escrita de ciência. Enfim, vale lembrar algumas observações desenvolvidas ao longo desta reflexão e sua relação com a escrita acadêmica.

Partindo do célebre ensaio de Adorno (2012), “O ensaio como forma”, trouxemos à discussão a ideia de o ensaio como uma disposição do autor perante seu texto. Trouxemos os conceitos de ciência positiva e não-positiva de Simon Bouquet (2000) para evidenciar os tipos de escrita que essas ciências fundam; percebemos, a partir do ideal das ciências positivistas, que o texto acadêmico desempenha o papel de relatório, de prestação de contas, e seu formato é delineado para essas funções. Esse formato é herdado, também, pelas ciências não-positivas em seu esforço por ocupar um lugar de prestígio. O texto acadêmico que decorre dessa tradição científica omite a dúvida de suas páginas, e, por consequência, o sujeito que as escreve.

No ensaio, nesse gênero que permeia os limites da academia, a dúvida tem um lugar: nele, a dúvida viceja. E dar lugar à dúvida significa dar lugar ao sujeito, que encontra, enfim, a possibilidade de fugir dos textos engessados pela tradição científica. É daí que surge a nossa proposta: a ideia do ensaio não como forma, mas como uma disposição aplicável a todos os textos da ciência. Aqui, a ideia de disposição vai de encontro à noção de fórmula que engessa o texto acadêmico como concebido pela tradição positivista. Essa disposição daria lugar central para a dúvida, possibilitando que o sujeito reencontre seu lugar no texto acadêmico.

É, sem dúvida, um pequeno gesto em meio a um mundo tão encerrado em certezas e em verdades inquestionáveis. Mostrar aos alunos essa possibilidade de escrita trará a segurança necessária para se colocarem no mundo, autorizando-os a usarem a língua escrita para dizer o que pensam. Talvez seja pouco. Quem sabe? Mas, como somos professores, vivemos de pequenos gestos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de Literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 15-45.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. História, coração, linguagem. In: _____. *A paixão medida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980. p. 89-91.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BENVENISTE, É. (1958). Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005a. p. 284-293.
- BENVENISTE, É. (1963). Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005b. p. 19-33.
- BENVENISTE, É. (1967). A forma e o sentido na linguagem In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 220-242.
- BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. Trad. Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e de escrever*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- DESSONS, G. *Émile Benveniste: l’invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo vol. 1: o campo do signo 1945-1966*. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- ENDRUWEIT, M. L. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 2006. 205f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- ENDRUWEIT, M. L. A escrita em Saussure. *ReVEL*, Edição especial, n. 2, 2008. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].
- ENDRUWEIT, M. L. *Repensando a escrita*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

O ensaio como disposição

- ENDRUWEIT, M. L.; NUNES, P. A. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?. *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 204-213, 2013.
- FEIZI, H. O homem que queria comprar sapatos. In: CAPPARELLI, S.; SCHMALTZ, M. (Org.). *50 fábulas da China fabulosa*. Porto Alegre: LPM, 2008. p. 38-39.
- HISSA, C. E. V. *Entrenotas – compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 17-30.
- PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Contribuição dos autores.

Nosso artigo foi escrito em um esforço coletivo, sem separação de autoria por seções. Todos nós participamos em conjunto do processo de escrita e revisão.