



A relação entre leitura e produção textual na universidade: aspectos referentes à intersubjetividade

The relation between reading and textual production in the university: aspects related to intersubjectivity

Lia Emília Cremonese*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar a hipótese de que a experiência com uma leitura que considera a instância enunciativa da intersubjetividade como produtora de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita. Tal hipótese pode ser verificada a partir de relatos de alunos universitários de pós-graduação. Para isso, inicialmente verifica-se que espaço ocupa o texto no ensino de língua portuguesa no Brasil e explicita-se uma breve noção de texto. Em seguida, apresenta-se o Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP), foco das análises, e exemplificam-se suas atividades. Na sequência, expõe-se o referencial teórico, fundado na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Posteriormente, faz-se a contextualização do *corpus*. Por fim, realiza-se a análise do *corpus*, formado por recortes de falas de alunos de pós-graduação do PAG-LP. Conclui-se que um trabalho de leitura que explore os elementos ligados à intersubjetividade faz com que haja mudanças na relação do aluno com sua escrita, confirmando a hipótese inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Enunciação. Leitura e escrita.

ABSTRACT: This article aims to investigate the hypothesis that the experience with a reading that considers the enunciative instance of intersubjectivity as a producer of meanings entails changes in the relation of the student to his act of writing. This hypothesis can be verified from the reports of post-graduate university students. For this, initially it is verified that space occupies the text in the teaching of Portuguese language in Brazil and it is explicit a brief notion of text. Next, the Program of Support to the Graduation – Portuguese Language (PAG-LP), focus of the analyzes, is presented, and the activities performed there are exemplified. In the sequence, the theoretical reference, based on the Theory of Enunciation of Émile Benveniste, is exposed. Subsequently, the *corpus* is contextualized. Finally, the analysis of the *corpus* is carried out, made up of clippings from PAG-LP graduate students. It is concluded that a reading work that explores the elements connected to the intersubjectivity causes that there are changes in the relation of the student with his writing, confirming the initial hypothesis.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Enunciation. Reading and writing.

* Doutora e mestre em Estudos da Linguagem pela UFRGS.

1. Introdução

O presente artigo consiste em um recorte de nossa tese de doutorado, defendida em 2014, no PPG de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trabalho que, na verdade, principiou em meados de 2003, quando fui apresentada a Émile Benveniste. Fui logo convocada ao amor a esse teórico, que só é menor do que aquele pela linguagem, este presente em mim desde sempre. Juntamente a isso, a língua escrita, outro grande amor, fez com que eu chegasse ao questionamento que apresentamos. De modo concreto, foi a experiência docente no Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP) que delineou minha pesquisa.

Sabemos que o universo acadêmico pertence, cada vez mais, àqueles que dominam a leitura e a escrita. Isso, claro, não é nenhuma novidade; sempre foi assim. O que está diferente é que essa nunca foi uma exigência tão forte tanto entre docentes como entre discentes.

O texto dos discentes, entretanto, não está à altura dessas exigências. Em qualquer espaço da academia encontram-se professores reclamando da baixa qualidade dos textos e da falta de capacidade de seus alunos de interpretarem adequadamente os textos aos quais são expostos.

Como isso pode ser possível, considerando todos os anos de escolaridade antes do ingresso na academia? Como se chegou a esse ponto? É possível outro caminho?

Essas indagações foram o ponto de partida para este estudo, e surgiram, como dito, a partir da experiência docente no PAG-LP, espaço cujos resultados positivos nos levaram a buscar entender qual a diferença entre tal trabalho e o das salas de aula de língua portuguesa de modo geral, posto que os alunos invariavelmente relatavam, ao final do semestre, que os resultados do PAG-LP eram mais efetivos do que os obtidos ao longo dos anos de escolaridade anteriores.

Assim, em nossa tese buscamos verificar a hipótese de que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita*. Em outras palavras, procuramos mostrar que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com seu ato de escrever.

Em nossa tese, evidentemente, o percurso é mais extenso e detalhado, além de considerar mais instâncias do que ora apresentamos. Naquele texto, exploramos aspectos relativos à intersubjetividade, à relação forma-sentido, à referência e à cultura. Neste artigo, selecionamos um desses elementos: a intersubjetividade.

Parar tanto, inicialmente fazemos uma breve caracterização do modo como o texto é majoritariamente trabalhado em sala de aula. Em seguida, contextualizamos a situação de ensino que utilizamos para nossas análises, caracterizamos o PAG-LP, mostrando *como* se realiza tal trabalho, que defendemos como positivo. Posteriormente, trazemos o referencial teórico que subsidia nossa busca, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Dando sequência, contextualizamos concisamente os relatos utilizados e especificamos a metodologia de análise. Por fim, realizamos a análise do *corpus*, constituído de recortes de falas de alunos do PAG-LP, e apresentamos os resultados de nossa pesquisa.

2. Leitura e produção textual: problematização e contextualização

O mundo acadêmico está cada dia mais exigente em termos de produção de conhecimento. Se, há alguns anos, era desejável que os professores pesquisadores dessem conta de seus estudos por meio de publicações, hoje isso se tornou imperativo, mas não apenas para os docentes, e sim para toda a comunidade acadêmica – alunos da graduação, da especialização, da pós-graduação *stricto sensu*. Como afirmam Motta-Roth e Hendges (2010, p. 13), “na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação”.

Para ser *publicado*, porém, um texto deve, evidentemente, ser *escrito*. Assim, por um lado, como defende Paulo Guedes (KÖCHE et al., 2010, p. 7, Apresentação), escrevemos mais e melhor “porque não tem outro jeito, pois o modo de produção em que estamos inseridos precisa de uma incessante produção de conhecimento, o que acarreta, incontornavelmente, a produção do texto que vai organizar esse conhecimento”.

Por outro lado, esse *melhor*, essa tão desejável maior qualidade dos textos de que fala o autor é muito relativa. Sim, escrevemos *melhor*, à medida que temos muito mais liberdade de forma, muitos meios mais por que podemos expressar nossas opiniões e, de fato, especialmente no que diz respeito ao mundo acadêmico, muito mais necessidade de fazê-lo. A qualidade dos textos dos alunos do ensino universitário – seja de graduação, seja de pós-graduação –, contudo, não está *melhor*.

Abreu (2008, p. 235) pergunta: “por que o aluno universitário tem se revelado um produtor não eficiente de textos?”. O professor de Ciências Econômicas da UFRGS Mielitz Netto relata dificuldade em interpretar os textos dos trabalhos solicitados aos seus alunos e constata que, ao longo das três décadas de atuação docente, a “capacidade de expressão oral ou escrita tem decaído continuamente, empobrecendo e até mesmo impedindo a capacidade de comunicação mesmo quando o opinante tem algum conhecimento daquilo que quer expressar” (MIELITZ NETTO, 2008, p. 227-228 - observe-se que se trata de professores de uma das maiores universidades do país, a UFRGS, que, naturalmente, tem como pré-requisito de ingresso prova de redação.)

Vale destacar, mais uma vez usando as palavras de Guedes (2009, p. 14), que “não se trata de produzir boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima”.

Indo ao encontro das manifestações de Abreu (2008) e de Mielitz Netto (2008), afirmam Köche et al. (2010, p. 9): “verificamos em nossa prática docente e nas

pesquisas realizadas que grande parte dos estudantes apresenta dificuldades na comunicação escrita e na compreensão de textos”.

Por que os alunos chegam à universidade sem dominarem a leitura e a escrita? À medida que esses alunos, antes de ingressarem na academia, passam doze anos no ensino regular, como isso é possível? Quais são as brechas deixadas pelos anos de escola que permitem que isso ocorra?

2.1 A busca de uma alternativa: delimitação do objeto de estudo

A constatação acerca das deficiências dos alunos diz respeito tanto à leitura quanto à produção textual. Buscando uma solução para essa questão, a primeira observação que fazemos é justamente que *não acreditamos que seja possível aprender a escrever sem aprender a ler; as duas ações estão intimamente relacionadas*.

Entretanto é preciso muito cuidado ao fazer essa afirmação, pois, muitas vezes se diz, sem muita reflexão a respeito, que *só se aprende a escrever lendo*. Perguntamos: o que isso significa? Mais especificamente: o que significam *ler* e *escrever* em tal enunciado? E qual a relação entre essas duas ações?

Como afirma Collischonn (2008, p. 76), o “discurso fácil de que para escrever basta ler poderia levar à idéia rasa de que o professor de português não tem mais o que fazer além de estimular a leitura dos alunos”. A questão não é simplesmente a *leitura*, mas as infinitas possibilidades que ela oferece.

Destaca Sanseverino (2008, p. 152) que “A leitura não se dá apenas na decifração da letra, mas na compreensão do sentido integral da obra”. Embora o autor esteja falando sobre o ensino de literatura, como ocorre nas duas citações a seguir, são observações fundamentais acerca da leitura de um modo geral. A leitura não se sustenta, como afirmam Seben e Frizon (2008, p. 171), se o leitor não tiver “capacidade para perceber as peculiaridades do texto, o que texto esconde, o que propõe e como mexe com a língua”. Esses autores ressaltam que “A melhor forma

[para ensinar Literatura] seria a simples leitura e discussão dos textos, ambas em sala de aula”, com uma “leitura dirigida pelo professor [...]. E a discussão é o melhor estímulo para a produção de textos autenticamente motivados [...]” (SEBEN; FRIZON, 2008, p. 173-174).

Acreditamos que o cerne da questão esteja no estudo do *sentido*. Pensamos que, em geral, os professores centram suas aulas em elementos linguísticos sem relacioná-los à questão da significação. É necessário erigir a ponte e ligar forma e sentido. Afirma Ilari:

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua”. (ILARI, 2001, p. 11.)

Vemos, portanto, na preocupação de Ilari, o que essencialmente nos mobiliza. Pensamos que o sentido esteja sendo preterido em função de uma excessiva importância dada à forma, como se uma e outra pudessem dissociar-se.

Sustentamos, neste estudo, a importância de que haja, em sala de aula, uma leitura reflexiva, que enfatize o funcionamento da língua nos textos como modo de constituição de sentidos na relação intersubjetiva. Dessa forma, é possível um ensino que privilegie a visualização, pelos leitores, da “variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar” (ILARI, 2001, p. 11); ou seja, trata-se, mais do que saber simplesmente *o quê* disse o produtor dos textos, de compreender *como* ele o fez. A investigação da relação forma-sentido na leitura parece-nos ser a possibilidade de realização de um ensino produtivo, que tenha efeitos na escrita do aluno. Essa leitura reflexiva, a nosso ver, leva à constituição de produtores de textos e leitores ativos e críticos.

É nessa direção que empreendemos nosso estudo. Buscamos comprovar que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita.*

Creemos que, por meio dessa leitura diferenciada, o aluno atinja o domínio linguístico-discursivo. Isso permite que o indivíduo efetivamente se constitua como sujeito de seu dizer. Um ponto fundamental, portanto, é saber o que é ser *sujeito de seu dizer*. Isso significa poder *escrever de fato*, com qualquer estilo que se queira, inclusive o seu próprio, mas não necessariamente, se não for isso que a pessoa quiser. Afinal, pode-se escrever com muitos estilos, de muitas formas, pode-se, inclusive, imitar um estilo.¹

É importante ressaltar que não necessariamente a pessoa *vá* usar um determinado estilo ao ter domínio da linguagem escrita. Esse domínio significa exatamente ter a capacidade de fazê-lo ou não, adaptando-se, de acordo com sua necessidade pessoal, justamente porque *domina* os aspectos linguístico-discursivos. Entretanto, só é possível ter esse domínio, primeiramente, entendendo de fato esses aspectos linguístico-discursivos; em decorrência, reconhecendo seu estilo pessoal e, por fim, dominando as diferentes estruturas dos diferentes textos.

O problema da escola, que faz com que isso não aconteça nesse espaço, é, de modo geral, trabalhar somente com tipologia, e de maneira rudimentar. Apresentam-se a descrição, a narração e a dissertação, como se tipos fossem entes concretos, e não sequências que, combinadas de diferentes formas, constituem os

¹ Diz Benveniste (1989, p. 102): “Tomo de propósito uma língua fácil de analisar e um vocabulário bastante abundante [o autor usa como exemplo “o vocabulário sagrado na língua dos pontífices romanos”], em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um repertório de termos específicos e também maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular, em suma os caracteres de uma apropriação da língua comum, realizada ao dotá-la de noções, de valores novos”. Com base nessa afirmação, consideramos, portanto, *estilo* uma forma particular – seja de um indivíduo ou de um grupo – de apropriação da língua, incluindo um repertório próprio de termos, a forma de organizá-los, além da evidenciação de valores, isto é, de uma soma de elementos que podem ser de ordem cultural, institucional, ideológica, apresentados sistematicamente e coerentemente; trata-se de um olhar específico sobre o mundo em geral ou algum objeto particular.

gêneros, manifestam-se neles. Os alunos acabam confundindo tipo e gênero, não sabendo lidar nem com um nem com outro. O que se faz na prática é apresentar “fórmulas” aos alunos, tentando moldar uma escrita que não existe previamente, e que, portanto, não pode se enquadrar em nenhum molde. Como consequência, os textos são vazios, pois não apenas não têm estilo próprio como nenhum estilo; e não significam, pois não apresentam marcas de subjetividade, já que os alunos não conseguem estabelecer as relações entre as palavras que estão usando em cada contexto (*Quem escreve? Para quem? Sobre o quê? Em que momento? Em que espaço?*), entre as questões individuais e culturais. Acabam, portanto, fazendo “preenchimento” do número de linhas solicitado, usando léxico, estruturas tipológicas e de gênero, elementos coesivos, enfim, usando todo o aparato linguístico sem dominá-lo, o que gera textos vazios de sentido. Decoram, esses alunos, estruturas (como a da “dissertação da redação de vestibular”, com introdução, dois argumentos e conclusão – que acabam por virar fórmulas) e elementos (conjunções, preposições, verbos) sem saber para o que servem e, especialmente, sem saber as infinitas possibilidades que o seu domínio abre: a capacidade de escrever qualquer coisa que se queira, da maneira que se queira. Esses alunos, enfim, não percebem, porque não lhes foram dadas condições para tal, que a estrutura e o funcionamento da língua são indissociáveis, que não é possível escrever sem ligar esse ato mesmo e, conseqüentemente, seu produto às questões fundamentais de contexto, à relação entre o social e o individual.

Concordamos com Flores e Endruweit (2004, p. 78) quando afirmam que

o professor deve buscar fundamentar a sua prática em um quadro teórico consistente que, no mínimo, tenha alguma formulação sobre o que é língua/linguagem. Dessa forma, acreditamos, o ensino de Língua Portuguesa deixará de estar na condição de “refém” das teorias em si, e o professor assumirá o papel de articulador do binômio teoria-prática. (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p. 78)

Somente a partir da convicção e da posição teórica assumidas é que o professor consegue se colocar em uma situação verdadeira de interlocução com seus alunos. No entanto, como ressaltam os próprios autores (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p. 78), “o professor não pode fazer da sala de aula um espaço, nem de univocidade teórica, nem mesmo de apresentação de diferentes teorias”, mas deve “orquestrar formas de mostrar ao aluno a multiplicidade do funcionamento da língua”.

Isso significa que acreditamos que o professor deva ser “infiel teoricamente”, isto é, utilizar todos os recursos teóricos a seu alcance para atingir seus objetivos com relação a seus alunos (o que, obviamente, não quer dizer ensinar teoria linguística aos alunos, mas fazer uso de seus recursos no ensino).

Uma pesquisa, como esta que apresentamos, todavia, deve seguir uma vertente entre os estudos da linguagem, pois somente dessa maneira é possível formalizar um construto teórico coerente e consistente. Assim, para esta investigação em especial, tomamos como referencial a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste², por acreditarmos que tal teoria apresenta uma *concepção de linguagem* que vem diretamente ao encontro do que investigamos.

Segundo o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al., 2009), a linguagem, para Benveniste, pode ser definida como a “faculdade de simbolizar inerente à condição humana” (p. 152). Destaca Benveniste que – embora o uso corriqueiro da linguagem sugira uma “troca” de “uma “coisa”, de um “instrumento”

² Gostaríamos de ressaltar alguns pontos. Em primeiro lugar, lembramos que Benveniste nunca nomeou seus estudos relativos à enunciação como uma *teoria*. Em segundo lugar, tratamos com iniciais minúsculas as teorias de modo geral (como em *as teorias da enunciação*), mas as específicas com maiúsculas (como em *a Teoria da Enunciação de Benveniste*); da mesma forma, *enunciação*, com inicial minúscula, consiste em um termo e *Enunciação*, com inicial maiúscula remete às teorias enunciativas, em nosso caso específico, à Teoria da Enunciação de Benveniste. Em terceiro lugar, vale lembrar que consideramos (CREMONESE, 2007) a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste como uma das teorias que compõem o campo *Linguística da Enunciação*, cuja “unidade se dá, resumidamente, com base em três aspectos, quais sejam, todas as teorias produzem um quadro figurativo, abordando de maneira singular o objeto ‘enunciação’, consideram a quebra da dicotomia língua/fala e inserem o sujeito na linguagem” (CREMONESE, 2007, p. 158). Para um maior detalhamento, ver o segundo capítulo de tal texto.

– “todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um conteúdo” (BENVENISTE, 1995, p. 285) são evidências de que

Falar de instrumento é pôr em oposição homem e natureza. [...] A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Essa função instrumental, afirma o autor, remete à palavra, mas ressalta que

Para que a palavra assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização. De fato é na linguagem que devemos procurar a condição dessa aptidão. Ela reside, parece-nos, em uma propriedade da linguagem [...]. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [...]. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. (BENVENISTE, 1995, p. 285-286)

A linguagem, para Benveniste, portanto, é intrinsecamente ligada ao sujeito, à subjetividade. Enfatiza o autor: “De fato, a linguagem corresponde a isso em todas as suas partes. É tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem” (BENVENISTE, 1995, p. 287).

Ora, se, como salientam Flores e Endruweit, “é de circulação antiga entre os professores de língua portuguesa a idéia de ser o texto o lugar por excelência da manifestação da subjetividade, da instauração de um dizer próprio” e, além disso, “argumenta-se que é tarefa do professor proporcionar ao seu aluno formas de apropriação de recursos que o credenciem como sujeitos de seu texto na justa medida em que produzem com certa autonomia, criticidade e qualidade estilística” (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p. 139), o problema se coloca, essencialmente, nas marcas de

subjetividade que o aluno deixa em seu texto; trata-se, como apontam Flores e Endruweit (2004, p. 143), de “vincular estilo ao sujeito”. Já nos perguntamos (CREMONESE, 2010, p. 148): “como podemos levar o aluno a se colocar verdadeiramente em seu texto?”. Acreditamos que, se o que se busca é autoria, é na Enunciação, que prevê a subjetividade como fundamento da linguagem, que podemos encontrar nosso caminho.

A questão é: de que forma vamos trazer a Enunciação para nosso trabalho? Como tratamos *da relação entre a leitura do texto (do outro) para a constituição do autor como sujeito no texto*, pensamos que, em primeiro lugar, temos de deixar claro a que tipo de leitura nos referimos. Antes, porém, faz-se necessária a conceituação de texto.

2.2 Mas, afinal, o que é um texto?

Pensamos que seja necessário deixar claro a que nos referimos quando dizemos *texto*, uma vez que, como bem assinalou Saussure, a conceituação (o *ponto de vista*) interfere drasticamente, definindo não apenas a forma de abordagem como o próprio objeto em si. Além disso, não há uma definição *stricto sensu* de *texto* na obra de Benveniste. Afinal, o objeto benvenistiano, quando de suas reflexões ligadas ao que costumamos chamar de sua Teoria da Enunciação³, não é o texto, mas a *enunciação*.

Contudo, ainda que não trate diretamente de *texto*, podemos afirmar que Benveniste não o ignora. Muito pelo contrário, o teórico dá um grande destaque ao assunto ao finalizar seu emblemático artigo “O aparelho formal da enunciação”:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca freqüente, talvez necessária, da “oralidade”. **Seria preciso também distinguir a**

³ Lembramos que Benveniste não abordou aspectos da linguagem apenas em termos enunciativos, e que o autor nunca classificou sua produção desse campo como uma “teoria da enunciação”. Para maiores detalhamentos acerca desse tópico, ver os dois primeiros capítulos de Cremonese (2007).

enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1989, p. 90, grifo nosso)

Em suma, nos autorizamos a realizar um pequeno deslocamento, considerando que o objeto a que chamamos *texto* consiste exatamente na *enunciação escrita* de que fala Benveniste nessa citação.

Observe-se que essa não é apenas uma questão de nomenclatura. Ao dizermos que, *quando falamos de texto, falamos de enunciação escrita*, isso implica a filiação teórica que já mencionamos. Significa que tratamos não do *produto*, mas do *processo*. Quando dizemos que estudamos o *texto*, nosso interesse reside na *enunciação escrita* mesma; *isto é*, o produto, o texto físico, empírico, objeto do mundo, só nos interessa à *medida que e porque* nos permite chegar à *enunciação*, ao *como*, ao processo do sujeito para constituí-lo.

Ademais, como é possível falar tanto de *texto falado* quanto de *texto escrito*, quando tratamos de *texto* estamos nos referindo à modalidade *escrita*, salvo observação em contrário. Isso não significa considerar uma modalidade superior a outra, posto que ambas, como textos que são, constituem *todos de sentido* (KNACK, 2012, p. 167). Trata-se apenas de uma delimitação de fronteiras necessária, referente ao escopo deste trabalho.

3. A prática de leitura em sala de aula: a leitura-análise

Seria necessário mostrar em detalhes de que forma é feito o trabalho de leitura no contexto de sala de aula onde se encontram os alunos-alvo deste estudo. Contudo, como o espaço não o permite, fazemos uma breve caracterização.⁴

⁴ Para uma explanação mais extensa, consultar o segundo capítulo de nossa tese (CREMONESE, 2014).

Neste segmento, trazemos um exemplo da prática em sala de aula no PAG – Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos uma parte do trabalho com um dos módulos: o que trata do gênero artigo científico, na pós-graduação, grupo em que atuamos. A escolha do gênero decorre de ele constituir o módulo de maior interesse para tais alunos, devido ao volume de textos dessa natureza requisitado no mundo acadêmico.

O trabalho com artigo científico acontece depois de se abordar resumo, resenha, relatório e ensaio, já que estes gêneros estão contidos naquele. Para maior visibilidade das características do gênero acadêmico, iniciamos fazendo um contraste: apresentamos o artigo jornalístico.

Destacamos os elementos essenciais no artigo jornalístico, atualidade e opinião, sendo o ponto de vista de alguém o elemento mais significativo do gênero. Buscamos deixar clara nossa posição sobre a inseparabilidade entre opinião e informação. Ao concluirmos a explanação teórica acerca de artigo jornalístico, passamos à análise prática, normalmente escolhendo dois textos sobre um mesmo tema, com opiniões opostas.

Realizamos, com os alunos, uma leitura detalhada, analisando as relações intersubjetivas (quem escreve e para quem o texto é dirigido), as relações contextuais (tempo e espaço de quem escreve e de quem lê), as relações argumentativas (como o autor marca seu posicionamento) e o funcionamento gramatical (como as formas se engendram para produzir sentidos). Isso é feito sempre vinculando tais instâncias de análise à singularidade da escrita (ligada a quem escreve), da leitura (relacionada a quem lê), à produção de referências e à cultura constitutiva dos campos de conhecimento de autores e leitores. Para isso, utilizamos como guia questões ligadas ao contexto enunciativo.

No Quadro 1, apresentamos as questões referentes às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas dos artigos, que são discutidas com os alunos; no

Quadro 2, a sua relação com as categorias do contexto enunciativo, que as motivam. O Quadro 2 não é apresentado aos alunos; é apenas nossa referência para as análises.

Quadro 1 – Questões quanto às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas.

A. RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS, CONTEXTUAIS E ARGUMENTATIVAS:

1. Quem escreve o texto?
2. Em qual veículo?
3. Qual a relação do autor com o jornal em que o artigo é veiculado?
4. Como tal relação é explicitada?
5. Quando ocorreu a publicação?
6. Para qual interlocutor o texto se dirige?
7. Qual o tema central do texto?
8. O tema tem relação com a data de publicação?
9. Os argumentos do texto centram-se na opinião ou no tema?
10. Como os argumentos são apresentados (qual sua progressão)?
11. Como é mostrada a preocupação com outros textos/autores citados?

Fonte: elaborado por nós para as aulas do PAG.

Quadro 2 – Categorias do contexto enunciativo em relação com as questões ligadas à estrutura e à argumentação para a análise de artigos jornalísticos.

CATEGORIAS DO CONTEXTO ENUNCIATIVO	QUESTÕES IMPLÍCITAS	QUESTÕES EXPLÍCITAS
<i>eu</i>	Que <i>eu</i> (se) enuncia?	1, 3 e 4
<i>tu</i>	A que <i>tu</i> o <i>eu</i> se dirige?	6
<i>ele</i>	Que <i>ele</i> está em jogo?	7 a 11
<i>aqui</i>	Qual o <i>aqui</i> do <i>eu</i> ?	2 a 4
<i>agora</i>	Qual o <i>agora</i> do <i>eu</i> ?	5 e 8

Fonte: elaborado por nós para as aulas do PAG.

No Quadro 3, estão as questões que usamos para trabalhar a expressão nos textos. Esse aspecto está sempre em relação com a estrutura e o conteúdo, isto é, a adequação linguística é discutida em termos de relevância para o encadeamento argumentativo.

Quadro 3 – Questões quanto à relação forma-sentido no funcionamento gramatical.

A. RELAÇÃO FORMA-SENTIDO NO FUNCIONAMENTO GRAMATICAL:

1. Que expressões estabelecem relações de remissão? Como essas remissões são realizadas pelo autor? Como elas podem ser recuperadas na leitura?
2. Articuladores, modalizadores, tempos verbais explicitam as relações de sentido e mostram o posicionamento do autor?

3. O registro lexical serve aos propósitos da interlocução?
4. Como as relações sintáticas de coordenação e subordinação são construídas? Que contribuição essa organização traz para o sentido do texto?
5. As formas utilizadas vinculam-se à situação de uso (público e local de publicação)? De que maneira?
6. A pontuação está a serviço do sentido?

Fonte: elaborado por nós para as aulas do PAG.

Os textos são lidos com os alunos, e, então, os analisamos em conjunto, a partir das questões propostas. A primeira reação, claro, é a de os alunos posicionarem-se em relação ao tema tratado nos artigos. Deixamos que os alunos discutam brevemente o tema, argumentando entre si. Em seguida, ressaltamos que, ainda que o assunto seja importante e que as opiniões deles e a nossa acabem permeando toda a análise, a questão em pauta não é exatamente o tema como assunto geral, mas como ele é tratado nos artigos, ou seja, como é delimitado por seus autores. Isso já causa um estranhamento inicial, à medida que os alunos estão acostumados a fazerem leituras dirigidas a temas já constituídos em seu universo sociocultural, e, portanto, o objetivo sempre é identificar o *assunto*, não como ele se singulariza em cada texto, foco de nossa proposta de leitura. Ao final das análises, sempre há comentários sobre isso. Os discentes relatam que olhar o texto como objeto singular, ligado ao modo como cada autor recorta o tema, paradoxalmente, acaba fazendo com que o próprio tema seja mais claramente visualizado, a partir da evidenciação do percurso argumentativo e dos elementos linguísticos usados para concretizá-lo.

Partimos, assim, para as questões. Nosso procedimento, resumidamente, consiste em analisar quais são os argumentos utilizados pelos autores, a partir dos elementos linguísticos, mas sempre ressaltando a sua funcionalidade na construção argumentativa.

Por exemplo, mostramos que o uso das pessoas (primeira pessoa do singular e do plural e da terceira pessoa do singular) – modo mais claro de evidenciação do *eu* – não é gratuito, nem tampouco deveria ser determinado por algum tipo de

padronização.⁵ Tal uso serve também para compor a maneira como a argumentação será feita no texto.

Outros elementos evidenciados são, por exemplo, os tempos e modos verbais, as figuras de linguagem, as comparações, as análises, as conceituações, o uso de advérbios, o uso (ou falta de uso) de adjetivos, entre outros itens. Isso gera sempre muitas discussões, e destacamos os efeitos de sentido provocados pelas diferentes formas de utilização dos elementos nos textos.

Chegamos à questão acerca do interlocutor, quando a discussão fica ainda mais interessante, porque esse é o elemento menos “visível” no texto. Ele é determinado por um conjunto muito amplo de fatores, e as entrelinhas se evidenciam ao se buscar especificá-lo.

A respeito da contextualização acerca do tema, verificamos que não se trata, em um artigo jornalístico, de dar muitas informações, mas uma opinião sobre ele. Os dados são fornecidos na medida em que são necessários à argumentação dos autores dos textos.

A questão mais interessante, por ser a mais produtiva para as análises, certamente é a que se refere a como os argumentos são apresentados. Pede-se que se depreenda a tese de cada artigo para, em seguida, verificar os argumentos e o modo como estes são apresentados, verificando pontos fortes e fracos, em relação ao contexto e ao público-alvo.

O que acaba ocorrendo é que, na finalização das questões ligadas às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas, os dados referentes a opinião, informações, estilo pessoal do articulista e léxico da área já foram abordados, bem como os elementos linguísticos. Isso ocorre porque vamos relacionando os modos de

⁵ Também destacamos que tais exigências de padronização devem ser seguidas para que os discentes tenham seus trabalhos aceitos nas publicações e na academia. O que procuramos mostrar é que é possível expressar-se de diferentes formas, causando efeitos diversos no leitor, e que, se assim o desejarem, os alunos podem fazer uso desses recursos quando o contexto assim o permitir.

dizer, o posicionamento do autor, o interlocutor constituído, a maneira de explicitar os dados e as fontes com as formas utilizadas para expressar esse conjunto que configura o texto em sua interlocução.

O mais importante nisso, entretanto, é o fato de que os alunos percebem que não adianta olhar apenas as *formas* no texto, mas que é preciso relacioná-las aos *sentidos* que estão em jogo. Se, antes, os discentes procuravam inicialmente nos textos analisados a *forma*, depois de trabalhos como esse eles passam a procurar primeiramente *entender a argumentação e a interlocução e como os elementos linguísticos estão sendo utilizados para constituí-las*.

Ao iniciarmos a parte ligada ao artigo científico, salientamos que ele se caracteriza por dirigir-se a especialistas de um determinado campo do saber. Assim, pressupõe uma quantidade maior de conhecimento do público leitor no que concerne ao assunto e à metodologia e, além disso, por buscar persuadir sobre a validade e o vigor científico (RANGEL, 2005).

Além disso, comentamos sobre o fato de os cientistas não receberem para escrever textos, mas para realizar as pesquisas (quando recebe); isso significa que o texto científico em si não traz retorno financeiro (a pesquisa é que o faz – quando o faz), mas traz reconhecimento, prestígio, mérito por sua contribuição ao progresso científico. Também colocamos em pauta a necessidade de compromisso com a veracidade dos fatos e dados apresentados, ainda que a verdade seja provisória, posto que a ciência evolui o tempo todo. Em seguida, apresentamos uma série de características relativas ao gênero artigo acadêmico, mostrando o que é dito, um exemplo dado e o porquê de tal inserção.⁶

Para finalizar o módulo artigo, fazemos um resumo, comparando as características dos artigos jornalístico e científico. Destacamos a autoria (jornalista ou especialista no tema *versus* cientista), o veículo (jornal ou revista de circulação geral –

⁶ Para um detalhamento minucioso do trabalho realizado em sala de aula, ver Cremonese (2014).

impresa ou *on-line versus* revista acadêmica), a relação do autor com o veículo (jornalista contratado ou colaborador *versus* pessoa da área acadêmica – estudante, docente, pesquisador), os créditos da autoria (sempre obrigatórios), o interlocutor do texto (público geral *versus* público específico), o nível de aprofundamento do tema (menor *versus* maior), o centro de cada tipo de argumentação (opinião *versus* assunto), a quantidade de referências e de dados (baixa *versus* alta) e a linguagem, incluindo escolhas lexicais, semânticas e sintáticas (geral – mais simples – *versus* específica – mais complexa).

O recorte acima resume uma parte do trabalho que trata de artigo. Esse é o módulo que ocupa maior tempo no curso para a pós-graduação. Ao todo são três aulas destinadas ao gênero, enquanto a maioria dos demais recebe apenas uma aula⁷. Afinal, além de trazer informações novas, é necessário retomar elementos dos outros gêneros que o constituem – resumo, resenha, relatório, ensaio.

Procuramos apresentar um pouco do trabalho realizado no PAG-LP, de modo que se consiga entender como chegamos ao nosso questionamento teórico.

4. A leitura como instância de análise

Explicitamos agora o nosso referencial teórico, fundamentado na Enunciação benvenistiana⁸ e caracterizamos o que entendemos por *leitura*. Como nosso objetivo

⁷ Caso dos módulos referentes a resumo, resenha, relatório, ensaio e apresentações orais. Ao módulo sobre dissertação e tese são destinados dois encontros.

⁸ Para essa leitura, usamos os seguintes textos, retirados dos *Problemas de linguística geral I*: “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, “Saussure após meio século”, “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana”, “Os níveis da análise linguística”, “As relações de tempo no verbo francês”, “A natureza dos pronomes”, “Da subjetividade na linguagem”; e dos *Problemas de linguística geral II*: “Esta linguagem que faz a história”, “Semiologia na língua”, “A linguagem e a experiência humana”, “O aparelho formal da enunciação”, “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, “A forma e o sentido na linguagem”. Esse conjunto de artigos não se caracteriza por uma homogeneidade de pensamento; traz uma série de reflexões feitas em uma sincronia, ao longo de cerca de quatro décadas de estudos. Não problematizamos essa questão explicitamente em nossas análises, mas é importante deixar claro que temos plena consciência desse fato e de suas implicações.

final é entender como a leitura reflexiva auxilia no processo de produção de escrita –, nos dedicamos a um tipo específico de leitura, que circunscreve a seguinte questão: *como um locutor fez para dizer o que disse?* Afinal, um leitor ativo busca em um texto as pistas que o levem a respondê-la.

Em um diálogo presencial, há, como afirma Benveniste (1995, p. 286), reciprocidade, ou seja, *eu* e *tu* alternam-se, sendo que *tu* aceita a realidade que *eu* lhe “impõe”, sob a condição de que converter-se-á em *eu* sob a mesma prerrogativa. Na leitura, esse diálogo se mantém, mas sob outra configuração; *tu* só aceita a realidade por *eu* imposta porque o diálogo se dá por meio da interpretação que *tu*, e somente o *tu*, pode fazer quando se instaura como eu-leitor. *Tu* aceita as limitações provocadas pelas escolhas de *eu* porque elas lhe dão algo em troca: os sentidos disponíveis no texto. Esses sentidos, no entanto, somente estão ao alcance de um leitor ativo, produtor de referências.

Tal leitor, contudo, não nasce sozinho; é papel do professor convocar e instigar o aluno a chegar a esse *como*. Isso implica olhar para esse objeto sob outro ponto de vista e tentar responder a outra questão: *de que maneira o leitor (aluno), na materialidade do enunciado com que se depara, busca as marcas deixadas pelo produtor do texto lido no momento de sua enunciação escrita?*

Acreditamos que a capacidade de ler reflexivamente um texto agrega qualidades ao leitor, de forma que ele se torna igualmente mais apto a escrever de maneira autônoma, contextualizada, adequada a seus propósitos, para constituir seu interlocutor. Assim, necessariamente devemos evidenciar que aspectos da leitura fazem com que isso se torne possível. Pensamos que há certos conjuntos de fatores a serem destacados em sala de aula para que esses alunos atentem a eles também no momento de sua própria enunciação escrita. Ou seja, é preciso uma análise que considere aspectos como a relação forma-sentido, a interlocução, além de questões de referência.

Esse olhar sobre a leitura como *análise*, portanto, prevê diferentes *instâncias*: a *intersubjetividade*, a *construção da relação forma-sentido*, a *construção de referência* e a *cultura*. Entretanto, como realizamos um recorte de nossa análise, trazemos somente as questões relativas à intersubjetividade.

4.1 A leitura-análise como instância de intersubjetividade

Pensamos que haja um conjunto de fatores que evidenciem, nos textos, as marcas de intersubjetividade deixadas pelo seu autor. No entanto, para que se entenda de que modo o leitor efetivamente se apropria desses fatores, diferenciando-os, é necessário, inicialmente, definir a intersubjetividade.

Como destaca o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, a concepção de linguagem está “diretamente ligada à intersubjetividade uma vez que, como uma faculdade de simbolizar, ela é condição de existência do homem e como tal é sempre referida ao outro” (FLORES et al., 2009, p. 152). Em uma passagem que já apresentamos, assevera o próprio Benveniste,

A linguagem está na natureza do homem [...]. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. **Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem**, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1995, p. 285, grifo nosso)

A linguagem, portanto, segundo a teoria que adotamos, está intrinsecamente relacionada à intersubjetividade, que é condição para a subjetividade, posto que esta só existe em função daquela.

Como apontamos em Cremonese (2007), o sujeito simultaneamente constitui a instância do discurso, a si mesmo como “eu” – “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1989, p. 84) –, e um

“tu”, “elemento sem o qual não há linguagem, pois a subjetividade (a noção mesma de sujeito) apenas pode ser alcançada por contraste, pela intersubjetividade (é apenas em relação a um outro que o homem consegue se constituir como sujeito)” (CREMONESE, 2007, p. 52, nota de rodapé nº36). Ainda vale ressaltar que, para Benveniste,

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz “ego”⁹. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status lingüístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Assim, muitos elementos entram em jogo, na enunciação:

Ao enunciar, o locutor constitui não só a si mesmo como sujeito (a representação de si mesmo), mas também um “tu” (a representação, para o sujeito enunciador, de seu interlocutor), um “aqui” (a representação, para o sujeito enunciador, do espaço), um “agora” (a representação, para o sujeito enunciador, do tempo) e o “ele” (a representação, para o sujeito enunciador, do próprio mundo). Ou seja, o sujeito constitui a si mesmo e à sua realidade a cada enunciação. (CREMONESE, 2007, p. 52, nota de rodapé nº 36)

Entretanto, pode-se afirmar que nenhum desses elementos seria constituído sem a condição fundamental e fundante da intersubjetividade.

Pode parecer um tanto contraditório dizer que a intersubjetividade é condição para a linguagem; poder-se-ia argumentar que a condição primeira é a subjetividade, uma vez que Benveniste (1995, p. 286) afirma que a “linguagem só

⁹ Embora a tradução brasileira seja “É ‘ego’ que diz ego”, optamos por utilizar a forma originalmente usada por Benveniste, “Est ‘ego’ qui dit ‘ego’”, que consta da p.260 da edição em francês que usamos (BENVENISTE, 2006).

é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”. Porém, essa relação fica mais clara ao lembrarmos que também diz o autor que

A consciência de si mesmo só pode ser experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1995, p. 286)

Em suma, a própria subjetividade somente é possível pela intersubjetividade. Portanto, a intersubjetividade é condição *sine qua non* para a linguagem. Afinal, a partir do momento em que o locutor se declara como tal e “assume a língua, implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é explícita ou implicitamente uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

O último elemento da enunciação que queremos destacar como decorrente da intersubjetividade é a temporalidade, aspecto fundamental a ser tratado.

Benveniste (1989, p. 71) denomina “tempo físico” o tempo concreto do mundo, “contínuo uniforme, infinito, segmentável à vontade”, cujo “correlato psíquico, a duração interior” é o tempo “crônico”, que é o único “em nossa visão de mundo, assim como em nossa existência pessoal”, aquela “continuidade em que se dispõem em série esses blocos distintos que são os acontecimentos. Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo”. O tempo do discurso, por sua vez, não é de mesma natureza:

É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico.

O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso.

Este tempo tem seu centro [...] no presente da instância da fala. Cada vez que o locutor emprega a forma gramatical do “presente” (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância de discurso que menciona. (BENVENISTE, 1989, p. 74-75).

A partir do presente do discurso, do presente linguístico, portanto, é que a língua organiza sua temporalidade. “O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 75), complementa Benveniste, o passado e o futuro se situam *em relação a esse tempo*. O passado é o que se deu antes do tempo em que *eu* enuncia; o futuro, o que se sucederá a ele.

Ressalta Benveniste que um aspecto da temporalidade chama a atenção. Diz o autor:

Do tempo lingüístico indicamos a sua emergência no seio da instância de discurso que o contém em potência e que o atualiza. Mas o ato de fala é necessariamente individual; a instância específica de que resulta o presente é cada vez nova. Em consequência disso, a temporalidade lingüística deveria se realizar no universo intrapessoal do locutor como uma experiência irremediavelmente subjetiva e impossível de ser transmitida. (BENVENISTE, 1989, p. 77)

Ou seja, o presente é o tempo linguístico por excelência, e ele não se dá, exceto pela enunciação, por um *eu* que se diz *eu* em uma dada instância de discurso, instituindo o tempo conforme seu olhar, sua visão, sua “construção” de mundo. Dessa forma, seria de se esperar que isso fosse um obstáculo à comunicação, posto que o interlocutor, ainda que alternadamente se proponha como sujeito na alocação, é incapaz de compartilhar o olhar do locutor quando ocupa essa posição linguística de alocutário. Entretanto, destaca Benveniste,

Algo singular, muito simples e infinitamente importante se produz realizando algo que parecia logicamente impossível: a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. [...] Reciprocamente, quando ele falar em resposta, eu converterei, tornando-me receptor, sua temporalidade na minha. Esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: ela consiste no fato de que a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor. [...] O tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. **A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação lingüística.** (BENVENISTE, 1989, p. 77-78, grifo nosso)

Vemos, mais uma vez, a importância da noção de intersubjetividade. É do *eu* que parte a linguagem, é do *eu* que emanam todos os caracteres de cada enunciação. Jamais podemos perder de vista, todavia, que se trata de um *eu* como construção lingüística, e não de um “eu” do mundo, o que faz toda a diferença, um *eu* que alterna com um *tu* a posição central no discurso. A linguagem só é possível *entre alocutários* (ainda que um deles seja imaginário ou plural). A linguagem só se dá na alteridade.

Por fim, Benveniste (1989) aponta para o fato, especialmente significativo para nosso propósito, de que o tempo lingüístico tem “suas próprias divisões e sua própria ordem, estas e aquela independentes do tempo crônico. Aquele que diz ‘agora, hoje, neste momento’ localiza um acontecimento como simultâneo ao seu discurso” (BENVENISTE, 1989, p. 78) e é entendido por seu alocutário. Ao colocarmos, no entanto, tais partículas temporais em um texto escrito, o que ocorre é que elas deixam de ser entendidas, pois não são mais signos do presente lingüístico e não podem “mais enviar ao leitor a algum dia do tempo crônico” (BENVENISTE, 1989, p. 78). Isso também acontece, aponta Benveniste, “com um *eu* subtraído ao discurso que o introduz e que, adequado então a todo locutor possível, não designa

seu locutor real: é necessário atualizá-lo acrescentando o nome próprio deste locutor” (BENVENISTE, 1989, p. 78).

Daí resulta o que significa *ser linguístico*:

as coisas designadas e organizadas pelo discurso (o locutor, sua posição, seu tempo) não podem ser identificadas senão pelos parceiros da comunicação lingüística. Do contrário, para tornar inteligíveis estas referências intradiscursivas, deve-se ligar cada uma delas a um ponto determinado em um conjunto de coordenadas espaço-temporais. A junção se faz assim entre o tempo lingüístico e o tempo crônico. (BENVENISTE, 1989, p. 78)

Enfim, como enfatiza Benveniste (1995, p. 293), a intersubjetividade é “que torna possível a comunicação linguística”. Entendemos, então, a intersubjetividade como o elemento de maior destaque, a característica inerente à linguagem que é condição mesma de existência desta. É o conceito-chave da teoria enunciativa com que trabalhamos.

Mas de que forma se evidencia a intersubjetividade no discurso? Ora, a constituição do *tu* ao qual *eu* se dirige fica muito clara, por exemplo, na própria quantidade de informação, o nível de detalhamento em um texto revela o *tu* imaginado, construído por *eu* na instância de discurso, seja ela falada ou escrita. A quem o autor do texto lido se dirige? Se for a alguém da mesma área, a quantidade de dados informativos será menor: o contrário também é verdadeiro: mais informação para um *tu* de área distinta. Se o *tu* tiver um conhecimento maior ou menor acerca do tema tratado, pertencente ou não à mesma área do *eu*, isso igualmente transparecerá no texto na forma de quantidade de informações.

“É preciso entender o discurso”, afirma Benveniste, “na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro”, isso inclui “todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da

pessoa” (BENVENISTE, 1995, p. 267). Portanto, a escolha do gênero também reflete o *tu* constituído por *eu*.

A temporalidade se refletirá no texto não apenas na sua própria constituição, mas revelando, mais uma vez, o contexto social em que esse texto pretensamente (pelo seu autor) circulará; a temporalidade em um texto acadêmico é tratada de maneira completamente distinta daquela no texto jornalístico ou em um conto de fadas, só para dar exemplos. A perenidade de um texto acadêmico é evidentemente maior do que a de um texto jornalístico, mas muito menor que a de um clássico literário.

Todo texto tem um suporte, um *espaço* de circulação, seja ele físico ou virtual. Esse suporte, claro, é mais um elemento de evidenciação do *tu* a que se visa alcançar. Uma revista semanal, um jornal diário, uma revista mensal, uma revista acadêmica – cada veículo tem um público, e não se escreve da mesma forma para um interlocutor mais amplo ou mais restrito.

Outro aspecto – de suma importância – que evidencia o *tu* pressuposto pelo *eu* é a organização sintático-semântica. Um vocabulário mais simples ou mais complexo, bem como o volume do uso de terminologias específicas deixa evidente o interlocutor pretendido. O próprio arranjo sintático implica o público a que se dirige qualquer texto. É a relação forma-sentido, constituindo a singularidade da interlocução.

A escolha das referências, sejam elas bibliográficas ou pessoais (entrevistados, por exemplo), também decorre do interlocutor, da necessidade de convocá-lo. Quanto maior o grau de conhecimento do interlocutor acerca de um tema, mais representativas devem ser as referências – tanto em qualidade quanto em quantidade.

Uma revista de divulgação científica, por exemplo, trata o mesmo tema abordado por uma revista acadêmica de uma forma totalmente distinta. A linguagem

será mais simples, com um vocabulário mais abrangente, menor uso de termos específicos e uma sintaxe menos formal. As citações precisarão ser menos trabalhadas, fazendo com que a profundidade e a densidade do texto sejam menores. O texto será construído para um veículo que tem como marca a efemeridade, diferentemente daquele científico, posto que o mundo acadêmico muitas vezes demora a dar continuidade a determinadas pesquisas.

Em suma, é fundamental que o leitor tenha domínio dos elementos que evidenciam a intersubjetividade, e, claro, é papel do professor mostrar esse caminho. Ao considerarmos a leitura-análise como instância de intersubjetividade, ressaltamos que a relação interlocutiva jamais pode ser desvinculada de qualquer atividade humana, na medida em que a linguagem lhe é sempre subjacente, e esta tem a intersubjetividade por pressuposto; trata-se de uma relação circular. Desse modo, é possível o aluno ressignificar sua relação com a escrita a partir da exploração das instâncias enunciativas produtoras de sentido na leitura de textos que circulam no seu contexto social-acadêmico.

5. Da teoria à metodologia

5.1 Do dado ao fato enunciativo

Para auxiliar na verificação da hipótese de que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita, é necessário que haja algum tipo de evidência.

Poderíamos analisar diretamente textos de alunos do início e do final – ou do início ao final – do semestre, verificando aspectos linguístico-discursivos que mostrassem mudanças na escrita dos informantes. Optamos, contudo, por *ouvir* os alunos, uma vez que foi exatamente ouvi-los, escutar seus depoimentos sobre o PAG-LP a semente deste estudo, ao gerar em nós o questionamento sobre o porquê de nosso trabalho – de duração de apenas um semestre – ser, a partir da percepção

desses alunos, mais eficaz no ensino de produção textual do que anos de escolaridade regular. Além disso, pensamos que mudanças na relação do aluno com sua escrita não sejam completamente mensuráveis por meio da análise de textos.

Para a nossa coleta de dados, inicialmente cogitamos fazer questionários por escrito para todos os ex-alunos de pós-graduação do PAG-LP. No entanto, essa alternativa tinha pouco em comum com nossa forma de atuação: presencial e pessoal. Ademais, como nossa tese se liga à Enunciação, não precisamos de um volume tão grande de depoimentos, posto que cada enunciação é singular, ainda que significativa e representativa. Por fim, decidimos realizar entrevistas individuais.

Entrevistamos seis ex-alunas que, na época do PAG-LP, realizavam indiferentemente mestrado ou doutorado. Cinco delas são das áreas das Ciências da Saúde e da Natureza; e uma, das Ciências Humanas. Todas frequentaram ao menos 90% das aulas.¹⁰

5.2 O olhar sobre os fatos enunciativos

Defendemos que a leitura-análise se caracteriza por atos que se constituem a partir da intersubjetividade, da relação forma-sentido, da referência e da cultura, elementos cruciais em qualquer relação interlocutiva, ainda que neste artigo apenas falemos das questões quanto à intersubjetividade. Não é diferente quando se trata de abordar a constituição do *corpus* desta pesquisa. Uma vez que entendemos qualquer atividade de linguagem pelo viés enunciativo, podemos estender esses preceitos também para a coleta de nossos dados, e sua posterior análise.

Operando, assim, um deslocamento sobre o que afirma Silva (2007, p. 175) acerca das atividades discursivas na aquisição de linguagem para o nosso caso, podemos dizer que concebemos a atividade discursiva em jogo nas entrevistas

¹⁰ Para um maior detalhamento acerca das questões práticas ligadas às entrevistas, às transcrições, à seleção dos relatos e demais aspectos metodológicos, consultar o quarto capítulo de nossa tese (CREMONESE, 2014).

realizadas para a coleta dos relatos utilizados como vinculada às relações intersubjetivas. Dessa forma, as produções de tais relatos são entendidas como dizeres veiculadores de sentido para o outro, e acreditamos que o diálogo instanciado permite que os entrevistados se assumam, da mesma maneira que o entrevistador, como *eu*, definindo, simultaneamente, o outro como *tu*, constituindo, nesse espaço, referências, os sentidos implicados nas enunciações.

Como a coleta dos depoimentos que serão usados em nossas análises se deu por meio de entrevistas, trata-se de um processo no qual está, evidentemente, pressuposta uma relação interlocutiva que, sem dúvida, já direciona de algum modo a fala dos entrevistados. Trata-se de uma professora entrevistando ex-alunas, e isso deve ser considerado.

Da mesma forma, a seleção das falas e a sua transcrição estão implicadas em um processo enunciativo, o que faz com que nenhuma parcela sequer do que se lê neste texto – tanto em termos de relatos quanto em termos de suas análises – seja imparcial.¹¹

Silva (2007) problematiza a coleta de dados de fala, de suas transcrições e de sua análise, reconhecendo que a transcrição ideal seria aquela que conseguisse reproduzir o momento da coleta e que a impossibilidade disso é evidente. Transcrever envolve escolhas subjetivas: “nessas decisões, segundo nosso ponto de vista, encontra-se o ato interpretativo do transcritor que escolhe os caracteres formais de marcação de transcrição. Assim, nessa transformação da fala em escrita algo se perde” (p. 192).

¹¹ Embora essa observação aqui esteja posta porque precisamos apontar para tal fato, questionamos, a cada vez que temos de reiterar esse dado, até quando isso será necessário e quanto tempo ainda falta para que a academia se convença de que a imparcialidade simplesmente não existe (e pare de cobrar textos dos alunos como se ela existisse). Mas este é apenas um comentário retórico.

Como mencionamos, seja escrita, seja fala, é de enunciação que se trata. Assim, o ato de transcrição igualmente constitui um ato de enunciar, de uma forma muito particular. Nesse sentido, destacamos Silva (2007, p. 193) quando esta constata que

a enunciação como uma estrutura *eu-tu-ele/aqui/agora* implica a categoria de *pessoa*, de *tempo* e de *espaço* em um processo que constitui o próprio ato. No caso da transcrição, temos um ato que insere um locutor, o transcritor, que busca referir pelo discurso através de índices específicos para marcar essa escrita oralizada, atualizando a cena enunciativa (o *ele*) em seu caráter subjetivo. Nesse sentido, o locutor-transcritor é a pessoa na instância de discurso que atualiza e presentifica, na escrita, o ausente da relação, a cena enunciativa (*ele*), com os elementos de situação e espaço. Ao atualizar esse dado oral (*ele*) em uma escrita marcada, instancia a subjetividade constitutiva de todo ato enunciativo.

Há, portanto, relações muito complexas estabelecidas nesse processo, porque, além dos aspectos enunciativos envolvidos na entrevista, o “locutor-transcritor ouve a cena (*ele*), escrevendo-a para um alocutário-analista” (SILVA, 2007, p. 193). Assim, o objeto transcrito, o *ele*, dirige-se, na relação enunciativa que se instaura, a esse *tu* peculiar, esse leitor que fará análises, sempre parciais, claro. Não é possível ao pesquisador, locutor que enuncia sua análise, fazê-lo de outra forma que não sob sua perspectiva, sob seu ponto de vista, aquele que, afinal, criou seu objeto. Isso fica especialmente visível quando se trata de uma pesquisa cujo suporte é enunciativo.

Vamos, assim, ao encontro do que afirmamos em Cremonese (2007): cada um dos teóricos ligados à Linguística da Enunciação legitimamente tem uma abordagem diversa do fenômeno enunciativo, desde que seguindo seus princípios fundamentais, o que podemos estender a todas as pesquisas ligadas a tal campo. Ademais, qualquer investigação que tenha por base a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste precisa propor um dispositivo de análise, com base na leitura do mestre e em deslocamentos adequados ao objeto. Isso se deve ao fato de não haver

em Benveniste um instrumento padrão, o que iria completamente contra qualquer análise enunciativa, que, por definição, é única e irrepetível, considerando que as condições de pessoa (*eu/tu*), espaço (*aqui*), tempo (*agora*) e situação (*ele*) são sempre singulares.

Essa singularidade nas análises estava claramente prevista na obra de Benveniste. Corrobora esse pensamento o posicionamento de Normand, sempre merecedor de destaque, quando afirma que, se a frase (como unidade do discurso) é um elemento fugidivo que se apaga no momento em que é enunciada, seu estudo

depende menos de uma análise linguística (em princípio generalizável) do que de um comentário de texto cada vez particular. [...]

Dito de outro modo, a análise do semântico (análise desta ou daquela unidade do discurso) associa uma análise semiótica do enunciado a um comentário sobre a enunciação (tal sujeito, tal tempo, tal referente, tal interação, cujas marcas fazem parte da descrição semiótica); assim como todo comentário de texto, essa análise interpreta os enunciados, mas não pretende dizer tudo sobre o seu sentido. [...] Benveniste descarta implicitamente todo projeto de *semântico* isolável como tal da análise das formas (do semiótico), mas ele parece descartar também toda generalização, em qualquer grau modalizável. Seu programa de análise do semântico (o discurso), uma vez admitidos os princípios gerais que apresentam o quadro da enunciação, conduz à descrição particular, da diversidade do que a língua permite a serviço de sujeitos vivos e falantes na interação subjetiva, de qualquer maneira, uma nova hermenêutica. (NORMAND, 2009, p. 181-182)

Somente é possível, sob a égide benvenistiana, uma análise que, obrigatoriamente partindo das formas linguísticas disponíveis em cada caso, conduza a um entendimento particular, uma análise tão irrepetível quanto a enunciação que a gerou. Há uma necessária associação entre forma e sentido, e não se pode prescindir nem de uma nem de outro.

6. Da metodologia à análise

Buscamos, nos recortes das falas das alunas, evidências que pudessem comprovar que um trabalho com leitura que considere os aspectos enunciativos fundamentais e fundantes – a intersubjetividade (que destacamos neste artigo), a relação forma-sentido, a referência e a cultura – faz com que haja mudanças na relação do aluno com sua escrita. Entretanto, do que se trata quando falamos de *mudanças*?

Em “Semiologia da língua”, Benveniste (1989) especifica três tipos de relações que podem haver entre sistemas semióticos: 1) de engendramento, “entre dois sistemas distintos e contemporâneos, mas de mesma natureza, sendo que o segundo é construído a partir do primeiro e preenche uma função específica” (p. 61); 2) de homologia, “que estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos” (p. 62); e 3) de interpretância, instituída “entre um sistema interpretante e um sistema interpretado” (p. 62), tipo esse que nos interessa especialmente.

Destaca o autor que a língua é o sistema semiótico por excelência, aquele que pode interpretar todos os demais sistemas semióticos, inclusive a si mesmo (p. 62), o que se dá como consequência o fato de que a língua

é investida de uma DUPLA SIGNIFICÂNCIA. Trata-se propriamente de um modelo sem analogia. A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro.

O semiótico designa o modo de significação próprio do SIGNO lingüístico e que o constitui como unidade. [...]

[...] Com o semântico entramos no modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO. [...]

A língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões. Os outros sistemas têm uma significância unidimensional: ou semiótica [...], sem semântica; ou semântica [...], sem semiótica. O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos

significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalingüística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. (BENVENISTE, 1989, p. 64-66).

Pois bem, é exatamente nessa questão que residem, segundo nosso ponto de vista, as *mudanças* de que tratamos. Na medida em que a língua comporta essa faculdade metalingüística de que fala Benveniste, pode, como aponta o próprio mestre, interpretar a si mesma. Um trabalho em profundidade com a leitura promove justamente a capacidade de alcançar esse segundo nível de enunciação, essa capacidade de rever o próprio texto com outro olhar. Trata-se de uma dimensão de significância em que esses alunos passam a perceber a língua em uma relação de interpretância entre diferentes usos dela: a leitura e a escrita. Trata-se, enfim, de uma metaenunciação: os alunos passam a retornar à sua produção e pensar acerca de seu próprio *modo* de dizer.

Um trabalho adequado com leitura, desse modo, promove a passagem de um uso *intuitivo* para um uso *reflexivo* da língua. Portanto, quando falamos em *mudanças na relação do aluno com sua escrita*, não falamos (apenas) de mudanças em nível linguístico, embora estas acabem acontecendo em consequência, à medida que os alunos se dão conta justamente da grande amplitude de possibilidades que a língua oferece.

Como vemos, não seria possível utilizar textos dos alunos como *corpus*, posto que os efeitos desse trabalho em sala de aula são mais duradouros, mas, ao mesmo tempo, alcançáveis de forma gradual, em um processo permanente a partir do ponto de partida que é a ideia de texto como processo que está implícita no trabalho de leitura que propomos (e que envolve escrita e reescrita).

Passamos em seguida às análises dos recortes das entrevistas com as ex-alunas. Lembramos que as perguntas são sempre direcionadas do momento *antes* para o momento *depois*, considerando como ponto de referência o curso no PAG-LP e que, neste artigo trazemos recortes de duas das seis entrevistadas.

Cabe salientar que nossa análise está pautada na ideia de Normand (2009, p. 182) de “comentário do texto”, que interpreta os enunciados, mas não pretende dizer tudo sobre seu sentido. Afinal, a análise do semântico (do discurso) associa uma análise semiótica a um comentário sobre a situação cada vez particular da enunciação.

6.1 A leitura como instância de intersubjetividade nos relatos

R.: Mas aí tu começa a prestar mais atenção nisso, né, que tem que ter uma sequência lógica, um encadeamento, que tem que ter uma escrita determinada para um tipo de assunto, para um tipo de público, pro local onde tu vai falar, né, onde tu vai escrever, é a mesma coisa quando tu vai falar em algum... curso ou treinamento, como a gente faz lá no hospital, a gente tem que ter também essa lógica, né, mas às vezes a gente não pensa nisso na escrita.

Recorte 1

No Recorte 1, vemos expressa a questão fundamental com relação à intersubjetividade. A partir da fala de R., temos clareza quanto ao seu relacionamento com o interlocutor antes e depois do PAG-LP. Antes, a aluna não relacionava a questão do público a que se dirige na escrita, mas apenas na fala. Isso é bastante comum, devido às peculiaridades da fala e da escrita. Na primeira, os interlocutores produzem seus discursos compartilhando um *aqui-agora*, e o *tu* ou está fisicamente presente ou, no mínimo, dá um retorno imediato a *eu*, seja por telefone, bate-papo na internet, conferência ou videoconferência, só para citar alguns exemplos. Na escrita, o *tu* precisa ser constituído em uma total ausência em termos concretos. Mesmo quando se escreve uma conferência para ser lida a um público, este é mais evidente para o *eu* do que aquele da escrita de um artigo, por exemplo. A comparação entre “falar em um curso ou treinamento”, situação corriqueira para a informante, assim, para ela, ligava-se a essa atenção ao outro. Depois das aulas, surge, então, a percepção da necessidade de constituição do *tu* para uma enunciação de fato.

R.: Eu tô tentando, assim, porque eu acho que quando eu, naquela época, eu acho que eu tentava complicar muito o texto, usar às vezes palavras que até nem eu tava acostumada a... termos, vocabulários que nem eu tava acostumada a usar, e eu tô tentando assim ser o mais simples possível, mas da forma mais clara e objetiva também, pra que as pessoas entendam que eu tô escrevendo.

Recorte 2

O Recorte 2 mostra um caso corriqueiro: a crença de que usar um vocabulário considerado mais “pomposo”, mesmo que esse vocabulário não pertença ao universo enunciativo do locutor, tornará um texto *melhor*. Isso aponta diretamente para o que ressaltamos em 3.4, sobre a relevância que dá Benveniste (1989, p. 100) ao vocabulário no que concerne inclusive às formas de organização social. Ocorre que essa tentativa vã de construir um texto a partir de referências de outrem não gera um resultado satisfatório. Ao passar a usar um léxico que foi construído a partir de suas referências, o locutor consegue cumprir o objetivo primeiro de seu texto, que R. tão bem expressou: “pra que as pessoas entendam que eu tô escrevendo”. Ou seja, o locutor finalmente consegue vislumbrar a constituição do *tu* ao qual se dirige. Vemos como de fato é fundamental a intersubjetividade na própria constituição do sujeito, que só consegue se efetivar à medida que o locutor entrevê seu interlocutor.

R.: É, eu acho que muitas vezes, na maioria das vezes eu simplesmente escrevia e achava que eu tinha entendido tava ok. Aí que eu me dei conta realmente aquilo: pra quem tu tá escrevendo, né, e que é uma forma de comunicação, tu tem que... as pessoas têm que entender o que tu tá dizendo, né. É por isso que eu hoje eu fico pensando, né: “tu tá escrevendo direitinho?”, “Vão entender o que tu fala?”.

Recorte 3

Como no recorte anterior, o Recorte 3 mostra a necessidade da constituição de um *tu* para a efetiva constituição do *eu* e do *ele*, o texto. Antes do curso no PAG, R. acreditava que se ela entendesse o que escrevia, os outros igualmente entenderiam; só depois ela percebeu que o interlocutor deve ser considerado. Diz R. que “as pessoas têm que entender o que tu tá dizendo”, assim, o texto deve servir como “uma forma de comunicação”.

Lembremos Benveniste (1995, p. 284), que afirma com tanta propriedade que não é a linguagem instrumento de comunicação ao perguntar-se:

Será realmente da linguagem que se fala aqui? Não a estamos confundindo com o discurso? Se propomos o discurso como a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros –, fazemos aparecer sob a confusão uma petição de princípio, uma vez que a natureza desse “instrumento” se explica pela sua situação como “instrumento”.

Ou seja, o instrumento é o *discurso*, no caso em questão o *texto escrito*, pois “para que a palavra assegure a ‘comunicação’, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização” (BENVENISTE, 1995, p. 285). A linguagem, diz Benveniste (1989), *serve para viver* (p. 222), e isso se dá por meio de suas duas faces, simultaneamente: “não conseguimos encontrar termos melhores para definir as duas modalidades fundamentais da função lingüística, aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica” (p. 229).

V.: A gente na Biologia sempre teve aquela ideia de que a gente escreve pra ninguém, né. Tu escreve um monte de dados, publica um monte de espécie nova e ninguém vai ler aquilo, ou no máximo os seus pares, no máximo uns três ou quatro que trabalham na mesma área que tu, os teus colegas de laboratório, e eu então não tinha preocupação nenhuma com isso. Porque eu sabia que eu estava escrevendo porque eu tinha que colocar no currículo, que talvez para a humanidade fosse contribuir de alguma forma, mas que eu sabia que... não tava escrevendo pensando que alguém tinha que ler aquilo. [...] No PAG [...] tinha isso, né, da gente tá escrevendo um texto pensando, né, no que a pessoa vai ler, se ela vai entender da mesma forma que a gente quis colocar no texto, né, e olhando também que a gente lê alguns textos, né, tentando fazer essa interpretação pra ver se realmente a gente entendeu o que a pessoa estava querendo colocar, ou o que podia ser mudado e tal. Então agora... não, agora eu tenho certeza de que eu tô escrevendo pensando no que a pessoa que vai tá lendo, se ela vai tá entendendo realmente o que eu estou colocando.

Recorte 4

A mudança de paradigma implicada no depoimento do Recorte 4 evidencia um ponto primordial: a relação entre a intersubjetividade e a cultura. Se, como diz Benveniste (1989, p. 26) a primazia da linguística é reconhecida não “em virtude de

uma superioridade intrínseca, mas simplesmente porque temos a língua como fundamento de toda vida em relação”, e isso implica a relação em sociedade, os meios culturais e as relações entre alocutários, o Recorte 4 é profícuo para a verificação desses aspectos. V. relaciona, na mesma fala, questões ligadas ao meio cultural em que estava inicialmente, comparando a forma de se relacionar com o interlocutor então com o solicitado no momento de ingresso no mestrado em uma área distinta, o que a levou ao PAG-LP, uma vez que ela estava com dificuldade de lidar sozinha com essa diferença.

Trata-se, afinal, do processo de constatação da necessidade de um interlocutor. A aluna, a partir do trabalho com leitura realizado no PAG, passa a ressignificar a relação com seus textos, de modo que eles servem não mais apenas para *preencherem currículos*, mas para *serem lidos*. Um texto só significa se ele tem um interlocutor, pois somente tendo um interlocutor o locutor se preocupa em deixar claro *o que quer dizer*.

7. Considerações finais

A intersubjetividade está presente em todo e qualquer discurso, posto que defende Benveniste que ela é condição da própria subjetividade, sem a qual não há língua, linguagem ou, conseqüentemente, comunicação linguística. Ora, segundo Benveniste, toda enunciação é uma alocação, postulando um alocutário. Assim, o locutor agencia palavras que, a cada nova situação, terão sentidos particulares, ou seja, se o locutor agencia *formas*, dando-lhes *sentidos* particulares a cada enunciação, isso só é possível porque, para constituir-se como sujeito, esse locutor o faz em relação a um interlocutor. Isso é exatamente o *criar e recriar sentidos* que é peculiar à enunciação; ou seja, a enunciação é a criação de *referência*, pelo locutor, por meio do agenciamento de *formas* que terão novos sentidos em cada instância particular, em relação a um interlocutor. A enunciação jamais prescinde da *intersubjetividade*.

Pensamos que, por meio dos recortes enunciativos que analisamos, pudemos demonstrar os efeitos de um trabalho diferenciado. Acreditamos que, de fato, um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita devido à reflexão empreendida na leitura de textos – de outros e de seus próprios.

Em suma, cremos que um tal trabalho de leitura faz com que o aluno perceba que “não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o ‘intencionado’) concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, que são as PALAVRAS” (BENVENISTE, 1989, p. 65). Ou seja, os alunos se dão conta de que o processo é inverso àquele que anos de aulas de língua portuguesa feitas a partir de formas descontextualizadas ensinaram: primeiro é preciso saber *o quê, para quem, em que momento, em que espaço* querem dizer, para só depois poderem escrever, escolher as palavras, escolher *de que maneira* o farão. Isso lhes dá condições de serem analistas da língua em uso – dos discursos lidos e escritos –, já que a condição de análise linguística para o locutor ocorre “a partir da frase e no exercício do discurso” (BENVENISTE, 1995, p. 140).

Para dizer de outra forma, recorreremos a Benveniste (1989, p. 66), que aponta a diferença fundamental entre os domínios semiótico e semântico:

O semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO. A diferença entre reconhecer e compreender envia a duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra.

Analogamente, podemos afirmar que os processos envolvidos no discurso devem ser APREENDIDOS, por meio de um trabalho profundo com leitura que englobe a *intersubjetividade*, em particular, além da *construção da relação forma-sentido*, da *construção de referência* e da *cultura*, para que, posteriormente, possam ser

APLICADOS aos processos discursivos envolvidos em sua própria enunciação escrita, *em seus textos*.

Afinal, “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 1995, p. 140). Com respaldo em Benveniste, concluímos que, no exercício de discurso em sala de aula, o locutor inscreve-se como quem reflete sua relação com a linguagem, reflexão que lhe permite historicizar-se em diferentes modos de enunciação.

Referências bibliográficas

ABREU, S. A redação do vestibular: apenas o primeiro texto. In: _____ (org.). **A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

COLLISCHONN, G. A descrição a serviço da argumentação: redação CV/2008. In: ABREU, S. (Org.). **A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CREMONESE, L. E. **Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação**. Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

_____. Escrita e autoria: a busca pelo eu em produção textual. In: ABREU, S. (Org.). **Reflexões linguísticas e redação no vestibular**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade**. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

FLORES, V. do N. Por que gosto de Benveniste? (Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua). **Letras de Hoje** (PUCRS), Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 217-230, 2004.

FLORES, V. do N.; ENDRUWEIT, M.L. A gramática, o texto e a semantização da língua: a forma em busca do sentido. In: COMISSÃO Permanente de Seleção

(COPERSE) (org.). **Redação instrumental**: concurso vestibular 2004. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 69-89.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

KNACK, C. **Texto e enunciação**: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Apresentação de Paulo Coimbra Guedes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIELITZ NETTO, C. G. A. Desabafo. In: ABREU, S. (Org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NORMAND, C. **Convite à linguística**. Tradução de: Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009.

RANGEL, E. de F. M. **A divulgação do conhecimento científico sob uma perspectiva enunciativa**. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, UFRGS, 2005.

SANSEVERINO, A. M. V. Machado de Assis nas redações. In: ABREU, S. (org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SEBEN, P.; FRIZON, M. O Naziazeno da redação da UFRGS e o ensino matemático de literatura. In: ABREU, S. (org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SILVA, C. L. da C. **A instauração da criança na linguagem**: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

Artigo recebido em: 31.05.2017

Artigo aprovado em: 04.11.2017