

Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Análise do Discurso Crenças Discurso
Ensino Frase Funcionalismo
Gramática Literatura Lexicografia
Lexicologia Linguística
Linguística Aplicada
Linguística Corpus Léxico
Língua Inglesa Língua Portuguesa Semântica
Sociolinguística Terminologia Tradução

Os estudos enunciativos e o ensino:
limites e perspectivas

Organização: Cármen Agustini e João de Deus Leite

EDUFU

V. 11, n. 4
Outubro/Dezembro 2017
ISSN: 1980-5799



Domínios de Lingu@gem

**Os estudos enunciativos e o ensino:
limites e perspectivas**

Organização:
Cármem Agustini, João de Deus Leite

4º Trimestre 2017
Volume 11, número 4
ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-
144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Guilherme Fromm
Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, v. 11, n. 4, 2017, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Cármen Agustini, João de Deus Leite.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer
responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Karla Fernandes Cipreste (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandes Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Cláudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Taguin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Alexandre José Cadilhe (UFJF)

Ana Sílvia Aparício (UMSCS)

Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)

Ester Maria Figueiredo Souza (UESB)

Fabíola Sartin (UFG)

Fernanda Correa Silveira Galli (UNESP)

José Cezinaldo Rocha Bessa (UFRN)

Luciana Nogueira (UNIVÁS)

Luciani Dalmaschio (UFSJ)

Luiza Katia Castello Branco (UFF)

Magali Lopes Endruweit (UFRGS)

Patrícia de Brito Rocha (UNIPAM)

Paulo Medeiros Junior (UnB)

Sandro Luis Silva (UNIFESP)

Silvana Silva (UNIPAMPA)

Sumário

Expediente.....	1097
Sumário	1100
Apresentação	1101
Os estudos enunciativos no Brasil: limites, perspectivas e contribuições - Cármen Agustini (UFU), João de Deus Leite (UFT)	1101
Artigos.....	1111
O homem na língua - Maria Ines Pagliarini Cox (UFMT).....	1111
O funcionamento do vocativo: uma abordagem da enunciação - Luiz Francisco Dias (UFMG), Neuza Zattar (UNEMAT)	1136
O ensino de leitura e a formação do sujeito do conhecimento - Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVÁS)	1152
“Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois - Eduardo Calil (UFAL), Kall Anne Amorim (Estácio/Fal)	1175
Poesia em sala de aula: (re)leituras e sentidos possíveis - Karine Rios de Oliveira Leite (IFG), Thiago André Rodrigues Leite (IFG).....	1194
Letramento e Enunciação: bases para um diálogo - Giovane F. Oliveira (UFRGS)	1205
Um convite a problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva enunciativa benvenistiana - Jorama de Quadros Stein (UTFPR)	1246
A passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior e seus efeitos no discurso: uma análise enunciativa - Carolina Knack (FURG).....	1262
Os valores culturais integrando forma e sentido nas relações enunciativas criança-outro no ato de aquisição da linguagem - Isadora Laguna Soares (UFRGS)	1294
Em busca da coincidência: traços de responsabilidade enunciativa - Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento (UFPB)	1310
Dizer sobre outro e falar de si: um estudo da constituição do sujeito a partir de diários reflexivos - Maria Ester V. de Sousa (UFPB), Julia Cristina de L.Costa (UFPB).....	1325
Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva- Patrícia Santos Albarello (UNIFRA), Najara Ferrari Pinheiro (UNIFRA)	1344
Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia - Janicleide Vidal Maia (SEDUC-CE), Avanúzia Ferreira Matias (SEDUC-CE).....	1366
Para além das Vidas Secas, resistência: linguagem-poder - Teodulino Manguiera Rosendo (UNISUL).....	1386

Apresentação

DOI: 10.14393/DL31-v11n4a2017-1

Os estudos enunciativos no Brasil: limites, perspectivas e contribuições

Na atualidade brasileira, é notório o crescente interesse pelos estudos enunciativos, em suas variadas vertentes teóricas. Sendo o fundamento da enunciação o gesto de apropriação da língua para torná-la apta a um uso específico – influenciar alguém, representar a realidade social etc. – provocado por uma situação de discurso, trata-se de uma conjuntura esperada e compreensível, já que o expurgo do sujeito do espaço político-simbólico da Linguística Moderna pode possibilitar resultados científicos que, no entanto, não apresentam grandes contribuições para a compreensão e para o conhecimento do funcionamento da língua.

O expurgo do sujeito representa, incontornavelmente, um desvio do fundamento da língua. A língua é o meio simbólico humano cuja função basilar é significar. A língua é suporte da significação, e a significação implica, necessariamente, relação discursiva entre sujeitos. Essa é a condição humana da língua, por um lado, e, por outro, a condição do próprio homem no mundo, como já posto por Benveniste (2005, p. 285), “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem”. Colocar a significação no centro do processo de compreensão do funcionamento da língua implica recolocar o objeto da linguística em sua relação fundamental.

O funcionamento da língua coloca em jogo o sujeito no mundo, intentando estabelecer uma relação discursiva com outro(s) sujeito de linguagem e, à ausência de sujeito, não há língua. É nele e por ele que acontece a produção e a manifestação da linguagem. Daí os estudos enunciativos preconizarem que a enunciação pressupõe sujeito que, em ato individual, converta a língua em discurso. Em decorrência, nada está na língua sem ter estado antes em discurso. Nessa perspectiva, a repetição ganha valor linguístico, uma vez que a língua é uma instituição social (com)partilhada por sujeitos, socialmente situados e significados.

Assim sendo, se questionarmos: Onde se encontra a língua?, compreenderemos a relevância dos estudos enunciativos. Não há língua em funcionamento sem sujeito. Também

não há sujeito sem língua em funcionamento. O sujeito é-feito de seu funcionamento. Fora das relações discursivas, a língua é pura virtualidade; nas relações discursivas, ela é (re)atualizada em forma e sentido. Essa compreensão coloca em relevo autores que se dedicaram, cada um a seu modo, ao estudo da língua em funcionamento. Assim, ganham o espaço político-simbólico brasileiro autores como Bally, Bakhtin, Benveniste, Culioli, Authier-Revuz e Pêcheux, cuja tópica discursiva é recolocar a relação entre língua e sujeito na base de compreensão do funcionamento da língua no e pelo discurso.

No Brasil, os discursos sobre a língua produzidos por esses autores subsidiam a reflexão e a produção de conhecimento sobre o funcionamento da língua nas diversas instâncias de nossa sociedade. Vários pesquisadores brasileiros têm recorrido aos estudos enunciativos para (re)dimensionar a compreensão da comunicação humana e dos mecanismos linguísticos implicados no funcionamento da língua e das diferentes formas da linguagem, uma vez que essa orientação dos estudos sobre a estrutura da língua e de seu funcionamento considera a determinação sócio-histórica e ideológica da língua em uso e dos sentidos por ela passíveis de serem (re)produzidos. Por isso, esse domínio dos estudos linguísticos mostra-se bem consolidado e fecundo em produção de conhecimento no espaço político-simbólico brasileiro.

Além de pesquisas focadas na estrutura e no funcionamento da língua em função do aspecto relacional e discursivo, uma vertente produtiva do domínio dos estudos enunciativos no Brasil encontra-se nas questões relativas ao ensino. Considerado o fundamento enunciativo, essas questões podem ser recolocadas em outros termos, cujo princípio é o exercício da linguagem em diferentes instâncias da sociedade. Essa recolocação muda, sobremaneira, o modo como o ensino e as práticas pedagógicas são (re)vistas e (re)significadas no espaço político-simbólico escolar. Em decorrência, este número da *Domínios da Linguagem* toma a relação entre os estudos enunciativos e o ensino como foco de reflexão, a fim de:

1. descrever e compreender o jogo interlocutivo da aula em função da conjuntura sócio-histórica e ideológica, de forma a evidenciá-la na enunciação em espaço escolar;
2. discutir e analisar a implicação da subjetividade nos processos de ensino e de aprendizagem;
3. descrever como o dizer testemunha a identidade do locutor nos processos enunciativos;

4. descrever, do ponto de vista enunciativo, mecanismos sintáticos e/ou gramaticais da língua em uso e analisar suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa e/ou de línguas estrangeiras.

5. compreender e descrever a relação discursiva (im)posta em sala de aula: que mecanismos de *negociação* dos sentidos são mobilizados pelos interlocutores? Quais os efeitos por eles produzidos? De que modo esses mecanismos são afetados pela conjuntura sócio-histórica e ideológica?

6. identificar efeitos da política educacional no espaço político-simbólico da sala de aula: qual o impacto no “savoir-faire” dos participantes (professor e aluno)? Implicações na relação com o saber?

7. discutir e analisar tecnologias de ensino, como livro didático e aplicativos, em espaços de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e/ou de línguas estrangeiras. Problematizar sua participação na aula: como integrá-las à aula? Como avaliar seus possíveis benefícios ao ensino e à aprendizagem?

Para atingir esses objetivos, os artigos submetidos à publicação neste número foram avaliados por comitê científico especializado. Cada artigo foi analisado por dois avaliadores independentes. Ao término desse processo, foram aprovados pelo comitê científico quatorze artigos para compor o presente número da *Domínios da Lingu@gem*. Esses artigos contemplam pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil, o que demonstra que os estudos enunciativos fazem parte dos discursos sobre a língua de e em circulação nacional. Essa representação constitui um índice de sua relevância para os estudos linguísticos e reafirma seu lugar no quadro das pesquisas em linguística no Brasil. Além disso, os artigos são oriundos de diferentes níveis de formação acadêmica, evidenciando sua circulação e seu impacto desde as graduações em Letras até os programas de doutoramento.

Os estudos enunciativos no Brasil descortinam, assim, um campo de questões relevantes e muito instigantes cujo foco é colocar em questionamento a língua em funcionamento no espaço político-simbólico da Educação. Feitas essas ponderações, elencamos os artigos de modo a melhor dar visibilidade à importância e à distribuição dos estudos enunciativos no espaço nacional.

O artigo **O homem na língua**, de autoria de Maria Inês Pagliarini Cox, Professora da Universidade Federal do Mato Grosso, abre este número da *Domínios da Lingu@gem*, porque

Maria Inês é uma precursora nos estudos enunciativos e, assim, intentamos fazer-lhe uma singela homenagem. Desde sua tese de doutorado *Je est un mot d'ordre: escritos em torno de sujeito e linguagem e educação*, a autora (re)visita a obra de Benveniste e nela encontra caminhos para suas reflexões e trabalhos. Um encontro feliz...

No artigo **O homem na língua**, a autora faz um tributo a Émile Benveniste, cuja obra tornou-se um pilar dos estudos enunciativos. Nesse tributo, (re)visita um conjunto de estudos realizados por Émile Benveniste entre os anos de 1940 e 1970 em torno das categorias de pessoa, tempo e espaço, a fim de retomar as noções de sujeito e subjetividade e o processo de constituição da linguística da enunciação que excedeu os limites da chamada linguística imanente, ao reintroduzir elementos situacionais na produção do sentido. O artigo também aborda a diferença entre as teorizações de Émile Benveniste e de Michel Pêcheux, este fundador da Análise de Discurso.

O artigo **O funcionamento do vocativo: uma abordagem da enunciação**, de autoria de Luiz Francisco Dias, Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, e Neuza Zattar, Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, além de balizar conceitos da teoria enunciativa proposta pelo semanticista brasileiro Eduardo Guimarães, Professor titular da Universidade Estadual de Campinas, traça uma análise própria do vocativo. Para tanto, os autores estudam o vocativo do ponto de vista da teoria da enunciação, abordando os conceitos de sujeito e interlocução na perspectiva social e histórica.

No artigo **O funcionamento do vocativo: uma abordagem da enunciação**, os autores apresentam os conceitos de referencial histórico e pertinência enunciativa fundamentais para a especificação da função do vocativo em termos enunciativos e, com base nesses conceitos, analisam os usos de vocativos em discursos proferidos pela ex-presidente Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016. Assim, demonstram que o vocativo participa da relação entre os referenciais históricos da constituição do sentido na interlocução e dos modos de adesão (pertinência) desses referenciais nos enunciados, tratando-se, por conseguinte, da atualização da memória de constituição do outro no enunciado.

O artigo **O ensino de leitura e a formação do sujeito do conhecimento**, de autoria de Renata Chrystina Bianchi de Barros, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, problematiza o uso de instrumentos e certas práticas educacionais no ensino de leitura. A autora, a partir de uma posição discursiva, mostra

que capacitar, preparar e adequar o sujeito para práticas cotidianas promove o controle e a ordenação do trabalho de interpretação.

No artigo **O ensino de leitura e a formação do sujeito do conhecimento**, Renata Chrystina mostra uma possibilidade de promover o deslocamento do sujeito de uma posição que identifica sentidos na superfície do texto para uma posição em que a articulação do objeto simbólico a processos significativos da vivência no mundo do leitor provoque a produção de conhecimento. Para tanto, a autora analisa uma cartilha distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, material com o qual os alunos acompanham as aulas regulares de língua portuguesa e leitura.

O artigo **“Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”**: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois, de autoria de Eduardo Calil, Professor da Universidade Federal de Alagoas, e Kall Anne Amorim, Professora da Faculdade Estácio de Alagoas, discute o processo genético e criativo do discurso direto produzido por uma dupla de alunas recém-alfabetizadas (6-7 anos), diante da solicitação do professor de que combinassem e escrevessem um texto em sala de aula.

No artigo **“Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”**: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois, os autores, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Genética Textual e da Linguística da enunciação, analisam o registro fílmico do processo de escritura. Os autores identificaram que a gênese textual da fala de um personagem passa por intensas (re)formulações antes de sua inscrição e linearização na folha de papel. Eduardo e Kall Anne também observaram que a criação e o registro escrito do discurso direto são influenciados pelo conteúdo narrado, bem como pela condição letrada e pela subjetividade dos escreventes novatos.

O artigo **Poesia em sala de aula: (re)leituras e sentidos possíveis**, de autoria de Karine Rios de Oliveira Leite, Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Águas Lindas, e Thiago André Rodrigues Leite, Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Águas Lindas, discorre sobre a poesia no plano semântico, pensando certas “escolhas lexicais”, em detrimento de outras possíveis, presentes em certos poemas brasileiros, e possibilidades de (re)leituras dessas “escolhas” em momentos de sala de aula.

No artigo **Poesia em sala de aula: (re)leituras e sentidos possíveis**, os autores, mobilizando teorizações de Émile Benveniste, compreendem ser imperiosa a experiência, em sala de aula, de abordar semanticamente a poesia, com a abertura a (re)leituras de diferentes “escolhas lexicais” presentes em poemas. Assim procedendo, os autores trazem contribuições importantes para o ensino de leitura de poesia no espaço escolar. Trata-se, portanto, de um trabalho que encontrou nas questões de ensino seu lugar de reflexão.

O artigo **Letramento e Enunciação: bases para um diálogo**, de autoria de Giovane Fernandes Oliveira, Graduado em Licenciatura em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Francesa e suas Literaturas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lança bases para um diálogo entre os estudos do letramento acadêmico e os estudos enunciativos, em especial àqueles filiados ao pensamento de Émile Benveniste.

No artigo **Letramento e Enunciação: bases para um diálogo**, o autor propõe um modelo enunciativo de letramento acadêmico, no qual o locutor-aluno instaura-se como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico por meio das relações enunciativas com o alocutário-professor/colegas e com as culturas de escrita acadêmica, renovando sua relação com a língua a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, ler e produzir textos escritos e orais letrados. Esse trabalho também encontrou nas questões do ensino seu lugar de reflexão e contribuição.

O artigo **Um convite a problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva enunciativa benvenistiana**, de autoria de Jorama de Quadros Stein, Professora de Leitura e Produção de textos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, problematiza o ensino de escrita. Do ponto de vista analítico, centra-se na categoria a *referência* sobre escrita, a fim de identificar a constituição a noção de escrita mobilizada no relato. Os recortes analisados mostram que a escrita é abordada como gramática, como processo, como elaboração, como desafio e como experiência. Além disso, a escrita é compreendida como uma forma da linguagem que supõe interlocução.

No artigo **Um convite a problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva enunciativa benvenistiana**, Jorama explicita que a suposição de interlocução, aliada à noção de escrita em Benveniste, inaugura uma necessidade de mobilização da escrita que convoca uma experiência de enlace na e pela linguagem. Essa experiência está em função de que se efetive uma escrita que, antes de servir para comunicar, sirva para viver.

O artigo **A passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior e seus efeitos no discurso: uma análise enunciativa**, de autoria de Carolina Knack, Professora da Universidade Federal do Rio Grande, mostra como se constitui a passagem de aluno de Ensino Médio para aluno de Ensino Superior, tendo em vista a posição de locutor no discurso.

No artigo **A passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior e seus efeitos no discurso: uma análise enunciativa**, a autora, inspirada em teorizações de Benveniste, mobiliza, no trabalho de análise, duas interlocuções orais com uma aluna participante de um projeto. A partir desse arcabouço teórico, fundamenta a passagem de posições da locutora-aluna, mostrando o caráter duplo da linguagem, que é ser individual e social. Esse caráter duplo abre horizontes para se pensar em relações outras com o outro e com a língua, a depender da pessoa linguística, do tempo e do espaço.

O artigo **Os valores culturais integrando forma e sentido nas relações enunciativas criança-outro no ato de aquisição da linguagem**, de autoria de Isadora Laguna Soares, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda o modo como a criança é inscrita nos valores culturais que as formas da língua, atualizadas em discurso, comportam.

No artigo **Os valores culturais integrando forma e sentido nas relações enunciativas criança-outro no ato de aquisição da linguagem**, a autora mostra que os morfemas da língua, que são formas que integram níveis inferiores ao da frase, evidenciam valores culturais em sua constituição de forma-sentido. Assim, propõe um diálogo conceitual entre os estudos enunciativos de Benveniste e os estudos de aquisição de língua materna, concentrando-se em fatos de linguagem recortados de Silva (2009). Isadora, na esteira de Silva (2009), defende a perspectiva de que a aquisição é um ato enunciativo.

O artigo **Em busca da coincidência: traços de responsabilidade enunciativa**, de Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, investiga a responsabilidade enunciativa em monografias de conclusão de curso, focando como categoria de análise os fenômenos da modalização autonímica/as não-coincidências do dizer, a partir dos postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD). Para tanto, o autor analisa dez monografias de conclusão do curso de Letras.

No artigo **Em busca da coincidência: traços de responsabilidade enunciativa**, Ilderlândio mostra que a não-coincidência entre as palavras e as coisas e a não-coincidência das palavras consigo mesmas constituem traços de responsabilidade enunciativa, tendo em vista que o sujeito, ao enunciar, busca restabelecer a coincidência rompida pelo não-um dos sentidos. Em um caso, a coincidência entre a palavra – o simbólico – e o objeto de discurso – a realidade a ser nomeada, e, em outro, entre a coincidência entre uma palavra e outra.

O artigo **Dizer sobre outro e falar de si: um estudo da constituição do sujeito a partir de diários reflexivos**, de autoria de Maria Ester Vieira de Sousa e Julia Cristina de Lima Costa, ambas Professoras da Universidade Federal da Paraíba, aborda alguns diários reflexivos produzidos por alunos de um Curso de Letras a distância, a fim de aferir o modo como os seus autores significam sua reflexão e sua prática docente.

No artigo **Dizer sobre outro e falar de si: um estudo da constituição do sujeito a partir de diários reflexivos**, as autoras analisam, com base na teoria de Bakhtin em diálogo conceitual com as teorizações de Bauman (2005) e de Hall (2008), a escrita dos diários reflexivos, para mostrar como essa escrita é constituída por uma dialogia e alteridade, que acaba por marcar o processo de formação dos alunos escritores dos diários.

O artigo **Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva**, de autoria de Patrícia Santos Albarello, graduada em Letras/Português, pela Universidade de Franca, e Najara Ferrari Pinheiro, Professora da Universidade de Franca, analisa e problematiza as vozes que constituem e atravessam reportagens de popularização da ciência.

No artigo **Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva**, as autoras centram-se na análise do programa “Globo Ecologia”, transmitido pela Rede Globo de Televisão. Produzindo um diálogo teórico entre Análise Crítica do Discurso, Teoria da Representação dos Atores Sociais e pressupostos da teoria bakhtiniana, as autoras mostram como se constitui a recontextualização do conhecimento especializado da ciência para a divulgação ao público telespectador do programa analisado, a fim de explicitar como a polifonia pode ser vista como estratégia de recontextualização.

O artigo **Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia**, de autoria de Janicleide Vidal Maia e Avanúzia Ferreira Matias, ambas Professoras de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Educação Básica

Estadual do Ceará, aborda relatos produzidos por uma professora do ensino básico, de modo a mostrar como se constitui a identidade docente diante da inserção de tecnologias digitais no espaço de sala de aula.

No artigo **Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia**, as autoras, inscritas no âmbito da Teoria Sistêmico-Funcional, focalizam o posicionamento da professora em relação à identificação e à atitude reflexiva diante de sua própria prática pedagógica, para mostrar os efeitos da modernidade tardia na constituição da identidade docente.

O artigo **Para além das Vidas Secas, Resistência: Linguagem-Poder**, de autoria de Teodulino Manguiera Roseando, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina, parte do princípio de que a linguagem se configura como lugar de interação humana, implicando o quê o autor denomina de linguagem-poder.

No artigo **Para além das Vidas Secas, Resistência: Linguagem-Poder**, Teodulino mostra como alunos sertanejos do ensino médio produzem uma (re)leitura da obra “Vidas Secas”. Essa (re)leitura acaba por deflagrar elementos históricos e culturais do nordestino, pois a linguagem subjetiva o homem. Por meio da Análise de Discurso francesa de base peucheutiana, o autor analisa poemas e fotos, produzindo decorrências teórico-analíticas para o princípio linguagem-poder, dadas as condições de produção das materialidades que ele mobiliza nas análises.

Como já ressaltamos, esse conjunto de artigos revela o interesse e o alcance dos estudos enunciativos. Há muitos pesquisadores voltados à perspectiva da língua em uso e ação, bem como à implicação dessa perspectiva para a reflexão sobre a Educação. Movidos pelo desejo de focar e de interrogar a língua em uso e ação, os autores em tela lançam-se à tarefa de questionar as evidências e ao empreendimento de analisar e de problematizar a implicação da enunciação a diferentes *corpora*. Trata-se de conceituações e de práticas de análise diferentes, com um intuito em comum: colocar o sujeito e a subjetividade na agenda científica brasileira em termos de pesquisas realizadas ou em andamento.

É chegada a hora de irmos aos artigos propriamente ditos. Antes, contudo, gostaríamos de agradecer aos autores cujos trabalhos integram este número da *Domínios da Linguagem*. Se é importante se lançar à produção de conhecimento, é verdade também a relevância de se

fazer circular as produções. Deixamos ao leitor o deleite da leitura e o prazer do trabalho com a língua em uso e ação. Boa leitura a todos!

Cármem Agustini (UFU)
João de Deus Leite (UFT)

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENVENISTE, É. [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, C. L. da C. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. São Paulo: Pontes, 2009.

O homem na língua¹ The man in the language

Maria Ines Pagliarini Cox*

RESUMO: Neste estudo revisita-se um conjunto de estudos realizados por Émile Benveniste entre os anos de 1940 e 1970 em torno das categorias de pessoa, tempo e espaço. Focalizam-se as sucessivas retomadas das noções de sujeito e subjetividade e o processo de constituição da linguística da enunciação que excedeu os limites da chamada linguística imanente, ao reintroduzir elementos situacionais, parametrizados pelo ego-hic-nunc, na produção do sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Émile Benveniste. Subjetividade. Linguística da enunciação

ABSTRACT: This study revisits a set of studies carried out by Émile Benveniste between the years of 1940 and 1970 on the categories of person, time and space. It focuses on the successive retakes of the notions of subject and subjectivity and the process of constitution of the linguistics of enunciation which has exceeded the limits of the so-called immanent linguistics, by reintroducing situational elements, parametrized by the ego-hic-nunc, in meaning production.

KEYWORDS: Émile Benveniste. Subjectivity. Linguistics of enunciation.

1. Introdução

O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam. Em vez de ziguezaguear com o sentido e imaginar processos complicados – e inoperantes – para deixá-lo fora do jogo retendo somente traços formais, é preferível reconhecer francamente que ele é condição indispensável da análise linguística (BENVENISTE, 1976, p. 130 e 131).

Este artigo é um tributo a Émile Benveniste, um linguista que conviveu com o estruturalismo francês, praticou-o, sem, contudo, ignorar a presença do *homem na língua*,

¹ O título deste artigo retoma o nome da seção em que Émile Benveniste reúne os artigos sobre a enunciação nos volumes I e II da obra *Problemas de Linguística Geral*.

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso.

diferença que fez dele um dos precursores da linguística da enunciação e/ou do discurso². Ler o conjunto de artigos reunidos em *Problemas de Linguística Geral I e II*, principalmente aqueles constantes da seção *L'homme dans la langue*, é colocar-se em contato com um pensamento em ebulição, um pensamento que seria um divisor de águas na história da linguística moderna, um pensamento que vislumbrou regularidades no reino da fala, tida, até então, como não passível de se tornar um objeto científico pela sua volatilidade.

Muito provavelmente Benveniste não imaginava que sua revisão da categoria de pessoa nos verbos e pronomes desaguaria na linguística da enunciação que acabou por retomar o domínio semântico descartado pela chamada linguística imanente por implicar o falante e a situação de fala, ou seja, a instância do eu-aqui-agora. Seu gesto excedeu os limites da linguística da língua, uma vez que incorporou à produção de sentidos elementos exteriores ao sistema gramatical.

Benveniste foi um cientista muito produtivo. Conforme Ono (2007), ele publicou 18 livros, 291 artigos e 300 resenhas. A gama de temas abordados por ele é muito variada, mas tem como ponto de convergência a significação. Seus leitores são unânimes em apontar que a coerência de sua trajetória como linguista é a referência constante à significação que ele considerava a “cabeça de medusa” da língua(gem). De acordo com Normand (2009, p. 12), “o itinerário de Benveniste pode ser lido como aquele de uma fidelidade a Saussure, ao mesmo tempo que como uma ultrapassagem no sentido hegeliano do termo”, uma vez que ele vai além de seu mestre no que diz respeito à análise da língua como sistema significante.

A obra de Benveniste, além de vasta e pródiga em temas e perspectivas, é muito sedutora pela qualidade de sua escrita que em nada lembra a sensaboria do estilo inerente aos tratados de linguística. Abre-se, por isso, a várias possibilidades de leitura. O caminho a ser trilhado neste artigo inclui (seção 2) uma peregrinação pelo conjunto de estudos realizados pelo linguista entre os anos de 1940 e 1970 sobre as categorias de pessoa, tempo e espaço, focalizando as sucessivas retomadas das noções de sujeito e subjetividade que culminaram com o desenvolvimento da linguística da enunciação. Inclui também (seção 3) uma incursão pelas reflexões sobre a categoria de sujeito da enunciação feitas por Michel Pêcheux, tido como o

² Em Benveniste, vale lembrar, o termo ‘discurso’ ora é empregado genericamente como sinônimo de enunciação, ora especificamente como instância de enunciação pessoal que se opõe à ‘história’ (instância de enunciação impessoal).

fundador da escola francesa de análise de discurso, uma escola que coloca sob suspeita o retorno ao humanismo.

2. Benveniste: da linguística geral à linguística da enunciação

Num sobrevoo pela obra de Émile Benveniste, ou simplesmente pelo sumário dos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*, depara-se com um ‘linguista geral’. Seis partes compõem os livros: Transformações da linguística, A comunicação, Estruturas e análises, Funções sintáticas, O homem na língua e Léxico e cultura. Nos capítulos que compõem cada uma dessas partes, diferentes aspectos da língua(gem) – sincrônicos, diacrônicos, filológicos, estruturais, sintáticos, morfológicos, lexicais, semiológicos, semânticos, etc. – são estudados pelo linguista.

Não muito afastado de Ferdinand de Saussure no tempo, Benveniste com ele se identifica não apenas pela generalidade dos temas que eleger estudar, mas também pelo método que adota em suas investigações. Como seu mestre, ele nos lembra de que a fundação da linguística como ciência se fez mediante imperativos metodológicos que romperam com o atomismo vigente na gramática histórica e comparada, tais como: não tomar por objeto a filosofia da linguagem, nem a evolução dessa ou daquela forma linguística, mas a língua em si; delimitar-se e definir-se a si própria, constituindo-se como ciência autônoma, formal e sistemática; não estabelecer normas, mas descrever; dispensar igual interesse a todos os tipos de línguas escritas ou não escritas; considerar, como princípio fundamental, que, sincronicamente, a língua é sempre um sistema; compreender o sistema como uma composição de elementos formais estruturados em combinações variáveis; rejeitar a ideia de que os dados da língua valem por si mesmos e são “fatos” objetivos, grandezas absolutas, suscetíveis de serem consideradas isoladamente; pressupor que as unidades linguísticas só se deixam determinar no interior do sistema que as organiza e domina, umas em razão das outras; ao invés de considerar cada elemento em si e de procurar sua “causa” num estado mais antigo, tomar cada elemento como parte de um conjunto sincrônico – o atomismo cedendo lugar ao estruturalismo (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 21-23).

Protegido por esses princípios metodológicos, Saussure (1975, p. 16) enfrentou a complexidade da linguagem, ao mesmo tempo fisiológica e abstrata, social e individual, sincrônica e diacrônica, e fez da linguística uma ciência em sentido estrito. Foi a criação da dicotomia língua/fala que lhe permitiu, diante do “aglomerado confuso de coisas heteróclitas

sem liame entre si”, vislumbrar a possibilidade de separar do fenômeno “linguagem” aquilo que, à época, lhe parecia passível de uma descrição sistemática – a língua. Com essa dicotomia, o linguista genebrino pode controlar a profusão de aspectos que matizavam a linguagem, elegendo a língua – social, ideada, sincrônica e sistemática – como princípio de unidade e classificação, em detrimento da fala – individual, física, diacrônica e contingente. Se, por um lado, a língua avultava como descritível e sistematizável, a fala, por outro, era transformada em lixeira da linguística onde se depositava tudo aquilo que se atribuía ao gênio maligno do sujeito falante. Por décadas, a fala só foi levada em conta como amostra por meio de que se podia atingir a língua. Para além disso, afirma Robin (1977, p. 25), a fala, “como domínio da liberdade e da criação, encruzilhada da Linguística, Psicologia ou Antropologia, foi abandonada [...] como reservatório de complexidades difíceis de ordenar e lugar em que se poderia desenvolver a subjetividade do locutor, mas mais ainda a do pesquisador”. A suposta liberdade do falante ao usar a língua decorria, primeiro, da concepção de sujeito indiviso, neutro e transparente a si próprio, anterior às descobertas freudianas que explodiram a unicidade da consciência, ao postularem a existência do inconsciente e, segundo, da concepção idealista de sujeito, imune às determinações sócio-histórico-ideológicas, anterior ao materialismo marxista. Conforme Robin (1977, p. 25), o sujeito falante não era nem o sujeito do ‘isto fala’, nem o sujeito do ‘fala-se’, era, sim, o sujeito do ‘eu falo’. Nesse caso, uma ciência da fala se revelava difícil ou mesmo impossível.

O florescimento da linguística da língua, nas primeiras décadas do século XX, significou, assim, o desenvolvimento da fonologia, morfologia, sintaxe, ramos do chamado núcleo duro, mas não o da semântica. Pensavam principalmente os estruturalistas americanos, a exemplo de Bloomfield, que o essencial à língua era a forma e não o sentido. Rechaçado sob a pecha de aspecto mental, psicológico, subjetivo, o sentido foi negligenciado por essa linguística que contemplava apenas o aspecto formal da língua. Diz propriamente Benveniste ([1974] 1989, p. 229) sobre isso: “as manifestações do sentido parecem tão livres, fugidias e imprevisíveis quanto são concretos, definidos, descritíveis os aspectos da forma”. Se as manifestações de sentido eram livres, fugidias e imprevisíveis, então não podiam se constituir em objeto de estudo, não podiam ser descritas e sistematizadas.

Embora Benveniste fosse leal aos princípios da linguística da língua, desafinava no destino reservado por ela ao sentido. Para ele, o sentido não é de modo algum um detalhe irrelevante, mas o que de mais elementar há na língua(gem): “Que a língua signifique, isso quer

dizer que a significação não é alguma coisa que lhe é dada por acréscimo, [...]; é seu próprio ser; se ela não fosse assim, ela não seria nada” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 219). Esse seu desencontro com a linguística formalista no tocante ao “esquecimento” do sentido não apenas expôs a fragilidade da tese da autonomia da língua em relação à situação de uso, como também encetou a criação de uma linguística da enunciação.

A concepção formal de signo como unidade que assimila um significante (imagem acústica) a um significado (conceito) e, por consequência, a concepção de língua como um tesouro de signos depositados na mente dos falantes de uma dada comunidade linguística tornam-se insustentáveis quando o que se estuda é a classe dos dêiticos. Os dêiticos, constituídos em torno do eu-aqui-agora (em latim *ego-hic-nunc*), remetem-se não a conceitos, mas a indivíduos cuja significação implica necessariamente a referência que, por sua vez, implica a situação de fala. Esse é o ponto de retorno do recusado, o ponto de retorno da fala, subsumida como enunciação.

O estudo de questões enunciativas envolve Benveniste, por mais de duas décadas, na desafiadora tarefa de levantar regularidades num domínio tido como heterogêneo, inconstante, impreciso, fluido, fugaz, em razão de sua dependência de um sujeito suposto livre com poder ilimitado de criação. Aliás, é em torno da noção de sujeito que a linguística da enunciação se constitui. Foram inúmeros estudos desde *Structure des relations de personne dans le verbe*, em 1946, até *L'appareil formel de l'énonciation*, em 1970, reunidos posteriormente em *Problèmes de Linguistique Générale*, volume I ([1966] 1976) e volume II ([1974] 1989), sob a rubrica *L'homme dans la langue*, título que, de uma certa forma, soa como uma resposta à polêmica vigente na vida intelectual francesa dos anos 1960 sobre o estruturalismo e a morte do homem.

O título *L'homme dans la langue* pode sugerir um ressurgimento triunfal do sujeito. Porém, não é assim que ele ressurge nos estudos linguísticos realizados por Benveniste. Investigando o sentido da categoria de pessoa nos verbos do francês, o linguista discorda do alinhamento uniforme em primeira, segunda e terceira pessoa, herdado da tradição gramatical grega. Para ele, esse princípio de classificação não informa nem sobre a necessidade da categoria e nem sobre as relações de sentido entre as diferentes pessoas. Como um linguista leal aos princípios saussureanos, propõe-se, pois, a descobrir “como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 248).

Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), Benveniste examina a morfologia verbal de várias línguas, inclusive daquelas aparentemente discrepantes, como o coreano, onde a categoria de pessoa poderia não ser indicada pelo verbo. Conclui que ela é inerente ao verbo, qualquer que seja a língua, embora possa haver particularidades no modo de expressá-la. Portanto, é uma categoria linguística universal e não uma idiosincrasia de línguas ocidentais, como o francês. Com relação à oposição entre as pessoas no interior do sistema, o linguista propõe uma revisão da classificação herdada dos gregos com base na interpretação dada a essa categoria pelos gramáticos árabes, assim configurada: *al-mutakallimu* ‘aquele que fala’, *al-muhatabu* ‘aquele a quem nos dirigimos’ e *al-ya’ibu* ‘aquele que está ausente’ (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 250).

Essa classificação realça a disparidade entre as duas primeiras pessoas (eu-tu) e a terceira (ele): as duas primeiras pessoas podem ser efetivamente ditas “pessoas”, ao passo que a terceira é o que está ausente, é uma “não-pessoa”. Para dar conta dessa primeira forma de oposição, Benveniste propõe a correlação de pessoalidade: “‘eu-tu’ possui a marca da pessoa; ‘ele’ é privado dela” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 254). Embora essa correlação permita a diferenciação entre as pessoas e a não-pessoa, deixa no limbo a diferenciação entre as pessoas ‘eu-tu’. Para completar a tarefa de distinguir linguisticamente a categoria de pessoa, propõe, então, a correlação de subjetividade: “*Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre *eu*, dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim”, ao passo que “*tu* é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do *eu*, e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de *tu*.” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 250). Desse modo, no interior da correlação de subjetividade, *eu* se define como pessoa subjetiva e *tu* como pessoa não-subjetiva. *Eu* e *tu* são reversíveis, quer dizer, podem alternar-se nas posições de locutor e alocutado num evento de fala. À primeira vista salta aos olhos a solução linguística que Benveniste deu à categoria de pessoa, raciocinando, como um bom estruturalista, em termos de estrutura, diferenças, oposição. Porém, o que se deseja sublinhar não é isso e sim a emergência da noção de subjetividade que se tornaria fulcral na constituição da linguística enunciativa.

Em *A natureza dos pronomes* (1956), a subjetividade transcenderá a visada linguística como o traço que opõe as pessoas *eu* e *tu*. Mediante constatação da universalidade dos pronomes, Benveniste passa a falar deles como um problema de linguagem e um problema de língua. Se se configura como um interessante problema de língua é porque constitui, antes, um

problema de linguagem. É como fato de linguagem que se propõe a analisar os pronomes, partindo do princípio de que eles não constituem uma classe unitária: uns pertencem à sintaxe da língua, outros se remetem às instâncias de discurso que são atos discretos e únicos de apropriação da língua por um locutor. O linguista faz um contraponto entre os modos de significar do *nome* e da pessoa *eu*, concluindo que a diferença entre eles decorre do processo de enunciação linguística. *Nomes* implicam significações genéricas, constantes e objetivas, mas atualizáveis em objetos singulares. A significação de *eu* não implica nenhuma dessas propriedades. Já é sempre singular, define-se pela enunciação: “Eu é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística ‘eu’”. Por sua vez, o tu é “o indivíduo alocutado na presente instância de discurso, contendo a instância linguística ‘tu’” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 279).

Destarte, Benveniste passa a definir a pessoa ‘eu’ como categoria de linguagem, que baliza a significação de uma série de indicadores de natureza pronominal, espacial e temporal como: eu, este, aqui, agora, hoje, ontem, amanhã, na próxima semana, há três dias etc., substituíveis respectivamente, quando passam da instância do discurso pessoal para a do relato impessoal, por: ele, esse, lá, então, no mesmo dia, na véspera, no dia seguinte, na semana seguinte, três dias antes etc. cuja significação independe da instância de enunciação, mas se remete aos objetos reais e tempos e lugares históricos. O significante ‘eu’ não se vincula a um ente da realidade e nem a um significado constante, como ocorre com outros signos da língua, mas sim à enunciação, a cada vez única, em que é enunciado. Segundo Benveniste ([1966] 1976, p. 280), a linguagem resolveu o problema da comunicação intersubjetiva “criando um conjunto de ‘signos vazios’, não referenciais com relação à realidade, sempre disponíveis, e que se tornam plenos assim que o locutor os assume em cada instância de discurso”.

Os signos vazios funcionam como instrumento de conversão da língua(gem) em discurso. Assim, o emprego de *eu-tu* tem como condição apenas a situação de enunciação. Se, para exprimir sua subjetividade única e irreduzível, cada locutor dispusesse de um significante distinto, à maneira das estações radiofônicas, “haveria tantas línguas quantos indivíduos e a comunicação entre eles se tornaria estritamente impossível”. Contudo, o risco de uma babel é neutralizado pela instituição de “um signo único, mas móvel, ‘eu’, que pode ser assumido por todo locutor, com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 281). Enfatiza o linguista que o signo ‘eu’, com que o locutor

se institui enquanto tal e em torno de que outros signos dêiticos se definem, diz respeito ao exercício da linguagem que é algo bem distinto da linguagem como sistema de signos.

Na perspectiva de Benveniste, a linguagem em exercício realiza-se sempre em instâncias de enunciação discretas. Contudo, essas instâncias nem sempre são pessoais. Há instâncias de enunciação que, apesar de discretas, se referem a uma situação constante e objetiva, do âmbito da não-pessoa. Quer dizer, a linguagem em exercício é produzida em instâncias discretas ora pessoais, ancoradas em ‘eu’, ora impessoais, ancoradas em ‘ele’. Vale observar que essa distinção entre as instâncias discursivas pessoais e impessoais já anunciava a distinção entre discurso e história que o linguista iria propor em 1959.

É evidente a ampliação do escopo da noção de subjetividade em *A natureza dos pronomes*. Ela deixa de ser apenas um traço linguístico que opõe *eu* a *tu* na correlação de subjetividade e passa a ser vista como uma categoria de linguagem que permite distinguir a língua como “repertório de signos e sistemas de suas combinações” da língua como “atividade manifestada nas instâncias de discursos” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 283). A chave para a compreensão da língua como um sistema de signos e suas combinações continua, como aprendera com Saussure, a ser a de “fato social”, enquanto a chave para a compreensão da língua em exercício nas instâncias de enunciação é a de subjetividade. Nesse artigo, Benveniste dá mais alguns passos em direção a uma linguística da enunciação.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste começa problematizando a concepção de linguagem como instrumento de comunicação adotada por estruturalistas. Para ele, falar em ‘instrumento’ é falar em algo que não existia até ser criado pelo homem. Não é isso que ocorre com a linguagem: “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 285).

De acordo com o linguista, o que faz da linguagem um instrumento apto à comunicação, à troca verbal, é a subjetividade que deve ser entendida como a capacidade que o locutor tem de se instituir como sujeito. O que, na linguagem, a predispõe à constituição da subjetividade? Primeiro, ela dispõe de formas linguísticas próprias à sua expressão, como: pronomes pessoais, indicadores dêiticos pronominais e adverbiais, tempos verbais, verbos modalizadores e performativos. Segundo, a linguagem em exercício se realiza em instâncias discretas, permitindo que o locutor, ao se apropriar da língua, designe-se como ‘eu’. “É na instância de

discurso na qual ‘eu’ designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 288).

Ademais, designar-se como ‘eu’ é imediatamente dirigir-se a alguém que será, na alocução, um ‘tu’. Enfim, a instituição das pessoas implica reversibilidade entre os papéis de locutor e alocutário: ‘eu’ me faço ‘tu’ quando o ‘tu’ se faz ‘eu’. Essa reversibilidade entre ‘eu’ e ‘tu’, inerente ao exercício da linguagem, é que é a condição da comunicação, do diálogo, e não a suposta instrumentalidade da palavra como pensavam estruturalistas. As duas pessoas não se concebem uma sem a outra: “Caem assim as velhas antinomias do ‘eu’ e do ‘outro’, do indivíduo e da sociedade. [...] É numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 287).

Nesse estudo, Benveniste pensa a subjetividade como uma propriedade latente da linguagem pronta para se tornar patente no ato de enunciação quando alguém se apropria da língua e se nomeia ‘eu’. Os dados de língua, as marcas formais, contam, meramente, como argumentos mediante os quais o linguista pode expor sua tese. Contudo, é inegável o tom humanista que aflora em afirmações, como “não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 288). É um Benveniste muito mais filósofo do que propriamente linguista que reflete sobre a subjetividade na linguagem neste texto.

Entretanto, em *As relações de tempo no verbo francês* (1959), o olhar do linguista parece ser reassumido. Ele deseja descobrir porque o francês dispõe de duas formas para a expressão do passado: *il fit* e *il a fait*. Um alinhamento uniforme dos tempos verbais em paradigmas conjugacionais, como o proposto pela gramática tradicional, não consegue explicar a razão dessa aparente redundância que tanto incomoda Benveniste. Assim, ele vai buscar uma explicação para o fenômeno na diferenciação dos planos enunciativos, retomando a dicotomia, proposta em 1956, entre instâncias enunciativas impessoais e pessoais, agora renomeadas como *história* e *discurso* respectivamente.

A história se caracteriza como “um modo de enunciação que exclui toda forma linguística ‘autobiográfica’. O historiador não dirá jamais ‘eu’ nem ‘tu’ nem ‘aqui’ nem ‘agora’ porque não tomará jamais o aparelho formal do discurso que consiste em primeiro lugar na relação de pessoa ‘eu-tu’” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 262). Assim, a narrativa histórica

caracteriza-se pelo uso da não-pessoa ‘ele’ e de três tempos: o passado simples ou aoristo (*il fit*), o imperfeito (*il faisait*) incluindo o condicional (*il ferait*) e o mais-que-perfeito (*il avait fait*). O presente só aparece na acepção intemporal – o presente da definição. Nessa modalidade de enunciação, é como se os acontecimentos se narrassem a si mesmos.

Em contraponto à história, o discurso pode ser dito um modo de enunciação que inclui toda forma linguística ‘autobiográfica’. O enunciador dirá ‘eu’ e ‘tu’ e ‘aqui’ e ‘agora’ porque assumirá plenamente o aparelho formal do discurso que consiste em primeiro lugar na relação de pessoa ‘eu-tu’. Além de empregar as pessoas ‘eu-tu’, não lhe é vetado o uso da não-pessoa ‘ele’. Também pode empregar todos os tempos verbais, exceto o passado simples (*il fit*) que, no francês moderno, é característico da narrativa histórica. Em vez de *il fit*, o locutor recorrerá ao passado composto *il a fait*. Benveniste nomeia, pois, como discurso toda forma de enunciação subjetiva “que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 267).

Não se deve, entretanto, equivaler história à escrita e discurso à oralidade. A enunciação histórica ocorre preferencialmente na modalidade escrita da linguagem, mas o discurso pode ocorrer tanto na modalidade oral quanto na escrita: fala cotidiana, discurso na tribuna, correspondência, memória, teatro, literatura, jornalismo, obra didática etc., dentre outros usos da linguagem, podem ser ditos discursos, desde que o que dizem seja organizado segundo a relação *ego-hic-nunc*. Essa dicotomização dos planos enunciativos foi alvo de muitas críticas e revisões por parte de leitores de Benveniste que veem aí muito mais fluidez do que polaridade. Talvez, a polaridade tenha sido necessária para explicar que, entre *il fit* e *il a fait*, não há redundância, uma vez que a primeira é própria da narrativa histórica e a segunda do discurso, uma explicação que permite a reorganização das relações de tempo no verbo do francês. Eliminar supostas redundâncias do sistema é uma preocupação que motiva investigações conduzidas por estruturalistas, uma vez que, para eles, a língua só tem lugar para diferenças.

Todavia, a subjetividade, neste artigo de 1959, reveste-se de certa ambiguidade: por um lado, tem o estatuto de um traço distintivo mediante o que se dicotomiza/tipologiza os planos da enunciação em história e discurso e em função de que se reorganizam as relações de tempo no paradigma verbal do francês; por outro, matiza-se de um tom humanista, ao ser relacionada com o ‘autobiografar-se’. Buscando uma solução ao gosto da linguística vigente à época, Benveniste a transborda e dá mais um passo na direção da linguística enunciativa.

Em *Os níveis da análise linguística* (1962), o linguista inicia uma *démarche* que se firmará definitivamente nos estudos subsequentes mediante o que todo o precedente se reacomoda. A discussão acerca dos níveis da língua leva Benveniste a distinguir as unidades da língua das unidades do discurso, entendido, genericamente, como ‘exercício de linguagem’ e não apenas como um tipo específico de instância enunciativa. Da ordem da língua são os signos e, da ordem do discurso, as frases. A passagem da língua ao discurso envolve dois tipos de relações: constituintes e integrantes. No discurso, a frase porta constituintes, mas não pode funcionar como integrante. Na língua, o morfema funciona como integrante, mas não porta constituintes. Entre a língua e o discurso, estão os signos que tanto são integrantes quanto portam constituintes.

Benveniste equaciona constituinte e integrante a forma e sentido respectivamente: “A forma de uma unidade linguística define-se como sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. O sentido de uma unidade linguística define-se como sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 135 e 136). No nível da língua, o sentido de um signo é pensado como distintivo, opositivo e circunscrito em relação aos outros do mesmo sistema linguístico, ao passo que, no nível do discurso, o sentido de uma frase transcende o sistema, envolvendo o mundo dos objetos, as situações concretas, ou seja, a referência. Sentido e referência são coisas distintas, mas associam-se no nível da frase. A frase define-se por constituir um predicado, mas não entra em relações opositivas, por isso, não se pode falar em ‘frasemas’ como unidades distintivas, a exemplo dos ‘fonemas’ e ‘morfemas’. As frases comportam signos, mas não são elas mesmas signos. Signos constituem um conjunto finito; frases, um conjunto infinito: “A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 139).

Em vista dessas características, Benveniste afirma que a ‘frase’ não só pertence ao discurso como é sua unidade básica. É uma unidade completa, pois porta, ao mesmo tempo, sentido e referência. Se o sentido diz respeito ao signo, ou seja, à significação que lhe está sistemicamente atrelada, a referência diz respeito a uma determinada situação. Nos termos de Benveniste ([1966] 1976, p. 140), aqueles “que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o ‘sentido’ mas permanecendo desconhecida a ‘referência’”.

A partir desse estudo, Benveniste avança um pouco mais na discussão da viabilidade de se instituir uma segunda linguística que, ao lado da primeira, dedicada ao estudo do signo e da língua, se incumbiria da análise da frase e do discurso. Essas duas linguísticas fariam caminhos opostos. A linguística da língua vai da diversidade infinita, importuna, dispersiva da fala às unidades constantes, recorrentes, limitadas, compartilhadas que os falantes de uma dada língua empregam e reencontram, ou seja, os signos. A linguística da enunciação iria da constância e comunidade do signo à contingência e individualidade das frases.

Essas duas linguísticas são retomadas em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), *Estruturalismo e linguística* (1968) e *Semiologia da língua* (1969) como ‘semiótica’ e ‘semântica’ respectivamente. Enquanto a unidade linguística básica da semiótica é o signo, a da semântica é a frase. À semiótica não interessa saber o que o signo significa, mas se ele é reconhecido como signo pelos falantes de uma dada língua. Por exemplo, os falantes de português reconhecem ‘gato’, ‘pato’ e ‘mato’ como signos da língua que falam, mas não reconhecem ‘zato’ e ‘lhato’. Todo saber semiótico advém da consideração da língua como universo fechado e autônomo – “Quem diz semiótico, diz intralinguístico” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 223). Na imanência do sistema linguístico, o signo difere do signo, ser significativo equivale puramente a ser distintivo. Ao passar do signo para a frase, passa-se automaticamente do domínio da semiótica para o domínio da semântica. Ao falar desses dois domínios, Benveniste ([1974] 1989, p. 224) sublinha a diferença que há entre a dicotomia semiótico/semântico, proposta por ele, e a de língua/fala, proposta por Saussure. Como já mencionado anteriormente, a unidade básica da semântica é a frase. E, nesse domínio, não cabe perguntar aos falantes de uma dada língua se a frase significa, mas sim *o que* ela significa, isso compreendendo a intenção do locutor e a conversão de seu pensamento em expressão linguística. Diferentemente da semiótica que se limita à realidade intrínseca da língua, a semântica se abre para o fora da língua, já que o sentido de uma frase só é dado pela articulação do significado próprio do signo à referência (o contexto, a situação do discurso) e à atitude do enunciador. A dupla semiótica/semântica permite compreender que, se, por um lado, a língua se constitui no fechamento do mundo dos signos, por outro, ela se desloca em direção àqueles que a dizem e ao que dizem.

À luz das dicotomias signo/frase, sentido/referência e semiótica/semântica, a subjetividade reaparece não mais como um traço distintivo ligado ao funcionamento da categoria de pessoa em verbos e pronomes, ou como uma fronteira entre instâncias enunciativas

impessoais e pessoais, ou seja, entre história e discurso, mas sim como algo essencial e inalienável ao segundo termo (frase, referência, semântica). Se o domínio do semiótico é o domínio do que há de comunal, social e compartilhado na língua, o semântico é o domínio do que há nela de individual, pessoal, subjetivo. Dessa forma, é-se levado a pensar no ‘sujeito’ como aquele que converte o modo de existir semiótico da língua no modo semântico, cada vez que se apropria dela para o exercício da função enunciativa. O estudo do domínio semiótico pode se servir da teoria saussureana do signo, mas o do domínio semântico demanda um aparato conceitual novo, esboçado por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação*.

O aparelho formal da enunciação (1970) é o ponto culminante do percurso feito por Benveniste até chegar à linguística da enunciação. Nesse estudo, o linguista reúne todos os aspectos relativos à enunciação explorados isoladamente em estudos precedentes, propondo-se a descrever as condições de emprego da língua. Pressupõe que essas condições são necessárias e permanentes e afetam a língua toda e toda língua, diferentemente das condições de emprego das formas que variam segundo o sistema linguístico a que pertencem. Definir as condições de emprego da língua equivale a “definir a enunciação no quadro formal de sua realização” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 83). Para a descrição desse quadro, é preciso considerar o próprio ato de enunciar, as situações onde se realiza e os instrumentos disponíveis para a conversão da língua em discurso.

O ato de enunciar introduz aquele que enuncia na própria enunciação e faz disso o fundamento mesmo das outras condições. Antes que ocorra a enunciação, a língua é apenas uma possibilidade. A enunciação envolve, pois, um processo de apropriação da língua: “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, por outro”. Ao se declarar locutor e se apropriar da língua, imediatamente “implanta o outro em face dele, qualquer que seja o grau de presença que se atribua a este outro”. Isso significa que a “enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação”, ou seja, ela põe em relação “duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma fonte, a outra fim da enunciação”. Trata-se de uma estrutura dialógica: “Duas figuras em posição de parceiros são alternadamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 81-85).

Também as *situações* são fundamentais na definição do quadro enunciativo, uma vez que o ato de enunciar faz explodir o fechamento inerente ao sistema linguístico e religa a língua ao mundo. As situações tornam a referência presente tanto ao locutor quanto ao alocutor, o que

é uma condição indispensável para a interpretação do que é enunciado, pois apenas a compreensão do sentido do signo não é suficiente para a comunicação. Assim, o ‘eu’ precisa referir e o ‘tu’ co-referir “identicamente no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 82). Por exemplo, um bilhete entregue a um morador de um edifício, assim redigido: “Estive aqui, mas não te encontrei. Ligue para mim à noite. Abraço”, pode ser linguisticamente compreensível, mas pragmaticamente é problemático. Ele deixa uma série de interrogações: quem esteve aqui, a quem é endereçado o bilhete, a quem o destinatário do bilhete deve ligar à noite? Para que essas questões sejam respondidas é preciso recuperar algumas coordenadas da situação de enunciação. Se o bilhete trouxesse algumas informações sobre a situação, como em “Mana, estive aqui, mas não te encontrei. Ligue para mim à noite. Abraço, Paula”, seria possível descobrir que o ‘eu’ que enuncia é Paula, que é irmã da destinatária, uma vez que a invoca como ‘mana’. E é para Paula que a mana (te) deve ligar à noite. Esse exemplo mostra o quanto dependente da enunciação é a interpretação de um enunciado. Um enunciado sempre pressupõe uma enunciação situada que precisa ser recuperada para garantir a sua interpretação.

Entre os *instrumentos* que fazem parte do aparelho formal da enunciação e têm a função de tornar as situações presentes nos enunciados estão as categorias de pessoa e de tempo e os índices de ostensão. Ao lado das entidades nominais que têm na língua estatuto pleno e permanente e se remetem sempre a conceitos, há os ‘indivíduos linguísticos’ – os chamados dêiticos – que a enunciação agencia em relação ao *eu-aqui- agora* do locutor. Os indivíduos linguísticos “são engendrados de novo cada vez que uma enunciação nova é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 85). A enunciação é ainda responsável pela tripartição dos enunciados em declarativos, imperativos e afirmativos, classificação baseada na atitude do locutor em relação a quem e àquilo que fala. Quaisquer outras formas de modalização do enunciado que denunciem atitudes do enunciadador fazem parte do aparelho formal da enunciação.

O que dizer então do sujeito e da subjetividade na perspectiva globalizante do aparelho formal da enunciação? Revisitar o percurso que vai de 1946, com a publicação de *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, até 1970, com a publicação de *O aparelho formal da enunciação* é acompanhar o processo de generalização da categoria de sujeito. Nesse estudo de 1970, o sujeito é visto como a chave com que se pode descerrar o continente de emprego da língua, ainda quase perdido na suposta multiplicidade sem limites da fala, à aventura, tão cara

aos cientistas, de esquadrihar e de levantar invariantes naquilo que aparecia, no nascedouro da linguística moderna, como variação infinita. A invariante da língua em emprego é nada menos do que a subjetividade, o sujeito, o ‘eu’ e a rede de indivíduos e modalizadores que agencia.

Esse resultado soa paradoxal porque, apesar de rever a dicotomia língua/fala em termos dos domínios semiótico/semântico, Benveniste parece abraçar a mesma concepção de sujeito que fez Saussure deixar a fala de quarentena, um sujeito a que o linguista genebrino agregava predicados como: individualidade, vontade, consciência, inteligência, unicidade, tudo na contramão do que exigia a ciência linguística à época – a escritura do repetível, do regular. Conforme Haroche (1983, p. 141), a linguística se esforçava para “afastar o contingente, o não repetível, tradicionalmente imputados ao sujeito”. Era de se esperar que, ao ensaiar o passo em direção à linguística da fala, Benveniste sentisse necessidade de se desvencilhar desse sujeito que, ao se apropriar da língua no ato de enunciação, a fazia variar infinitamente, tornando-a refratária à apreensão de regularidades por um método científico. Porém, é em torno dessa concepção de sujeito que a linguística da enunciação se inicia.

3. Do sujeito da enunciação à forma-sujeito do discurso

Num jogo ambíguo que não deixa perceber claramente quem vem primeiro, a pessoa, o sujeito ou a linguagem, Benveniste consegue o que parece impossível – fazer da subjetividade a categoria nuclear à teoria da enunciação. Se é o ‘eu’, o sujeito, na qualidade de um substrato *a priori* e permanente que causa e sustenta cada ato como determinação sua, que se põe como fundante da subjetividade na língua(gem), então a possibilidade de uma linguística da enunciação é muito remota. O linguista parece enveredar por esse caminho quando estabelece uma relação de causa e efeito entre sujeito, de um lado, e ‘ação’, ‘vida’, ‘movimento’ e ‘criação’, de outro. Assim: a) “o locutor (no ato de produção de um enunciado) mobiliza a língua por sua conta” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 82); b) “a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 225); “A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 139). Supondo que o sujeito individualiza a linguagem porque é, desde sempre, um indivíduo, supondo que cada ato de enunciação, porque manifestação da vontade de um indivíduo, seja, em tudo, individual, supondo que haja tantas variações quantos indivíduos, numa incomensurabilidade absoluta, então seria impossível arredar o pé da *démarche* saussureana e fundar uma linguística da enunciação.

Contudo, se é a língua(gem) que se erige como fundante do sujeito e da subjetividade, então, a linguística da enunciação avulta como possível. É disso que Benveniste ([1966] 1976, p. 288) parece falar quando afirma que “É na instância de discurso na qual ‘eu’ designa o locutor que este se enuncia como sujeito. É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua”. Nessa perspectiva, não é o falante que individualiza a língua(gem), mas a língua(gem) que individualiza o falante. Para dizer de outro modo, a linguagem é potencialmente subjetivadora e dispõe de formas próprias para isso. Referindo-se à categoria de pessoa nos pronomes, diz Benveniste [1974] 1989, p. 69): “Quando alguém os [pronomes] pronuncia, este alguém os assume, e o pronome ‘eu’, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa”. Nesse caso, uma das tarefas da linguística da enunciação seria buscar e ver como funcionam, no maior número possível de línguas, os universais da linguagem humana (é a hipótese de fundo que subjaz aos estudos de Benveniste) com aptidão para individualizar os homens. Se, por um lado, a língua numa acepção semiótica força uma existência anônima, a enunciação, por outro, necessariamente individualiza a existência: *falo, logo sou individuo*. Trata-se de uma espécie de o ‘verbo se faz carne’: me nomeio ‘eu’, me declaro uma pessoa, me instituo ‘sujeito’. ‘Eu’ é uma palavra mágica que faz o falar acontecer-ser. Afinal, sentencia Benveniste ([1966] 1976, p. 285), “a linguagem ensina a própria definição do homem”.

Não raramente as duas perspectivas – sujeito *a priori* funda a subjetividade na língua(gem) ou a língua(gem) funda o sujeito – aparecem em sucessão: “É na instância de discurso na qual ‘eu’ designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. [...] Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 288). No primeiro período desta citação, parece vigorar a ideia de que é a língua(gem) que funda o sujeito, ao passo que, no segundo, é a ideia de que há um sujeito anterior à enunciação que, ao se exprimir pela língua(gem), dá um testemunho objetivo de sua identidade.

Embora esse jogo que alterna a relação de causa e efeito entre língua(gem) e sujeito tenha possibilitado uma aproximação linguística, quer dizer, científica da enunciação, não se pode ignorar o tom humanista, quer dizer, não científico, de que se reveste a categoria do sujeito em Benveniste. Por exemplo, no excerto seguinte: “‘Eu’ designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo num enunciado de responsabilidade de ‘eu’; dizendo ‘eu’, não posso deixar de fala de mim” (BENVENISTE, [1966] 1976, p. 250), nuances variadas de sentido podem ser

observadas. A afirmação “‘Eu’ designa aquele que fala” soa como um enunciado adequado à linguística, mas o que vem depois parece carecer da objetividade exigida para merecer o estatuto de ‘ciência’. É inegável a ressonância de humanismo jurídico em “implica ao mesmo tempo num enunciado de responsabilidade de ‘eu’”, assim como é inegável a ressonância de idealismo romântico em “dizendo ‘eu’, não posso deixar de falar de mim”. É como se não se pudesse falar de sujeito em língua(gem) sem recair no humanismo. Essa oscilação entre um sujeito que se torna sujeito por dizer ‘eu’, um sujeito que se expressa ao dizer ‘eu’ e um sujeito que se torna responsável pelo que diz, quando diz ‘eu’ ressurgem em muitos outros momentos da obra de Benveniste.

Embora sua maneira de pensar a questão do sujeito e da subjetividade se revele nitidamente tingida pelas cores do idealismo humanista, em suas versões romântica e jurídica, a historicidade do sentido de ‘agente’ (sujeito *de*) que, sob o signo do antropocentrismo, se sobrepõe ao sentido de ‘paciente’ (sujeito *a*), é obliterada pela tese do fundamento linguístico da subjetividade. Se o fundamento do sujeito e da subjetividade é a categoria de pessoas, se a categoria de pessoa é uma categoria de linguagem, se a linguagem está na natureza do homem, então, o sujeito e a subjetividade têm a idade do homem.

Entretanto, a naturalização da interpretação do enunciador como um ‘sujeito *de*’, que está na base da linguística da enunciação, não passa despercebida a Michel Pêcheux. Ancorado no marxismo althusseriano, ele vê o ‘sujeito *de*’ como um efeito ideológico. Refere-se ao esquecimento das mediações que faz o sujeito aparecer como *causa sui* como ‘efeito *Münchhausen*’ (PÊCHEUX, 1975), inspirando-se, provavelmente, em Nietzsche (1982, p. 30), na crítica que o filósofo alemão faz ao ‘livre arbítrio’, à ‘vontade livre’ ou à ‘autonomia’ do indivíduo: “essa aspiração em tomar a inteira e última responsabilidade dos seus atos, aliviando Deus, o universo, os antepassados, o acaso, a sociedade, não é senão o desejo de ser precisamente essa *causa sui* e de se puxar a si mesmo pelos cabelos, com uma temeridade que ultrapassa a do barão *Münchhausen*, para sair do pântano do nada e entrar na existência”.

No rastro do que pensa Louis Althusser sobre ideologia, Pêcheux ensaia uma explicação para o funcionamento nas práticas discursivas do que nomeia como efeito *Münchhausen*. Paralelamente à tese “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93), Pêcheux dirá que são os discursos que interpelam os indivíduos em sujeitos *de* seu discurso. Essas teses invertem completamente a epistemologia idealista. Com elas, a ideologia

e o discurso deixam de ser vistos como tendo origem nos sujeitos e passam, inversamente, a ser vistos como sendo constituidores dos sujeitos.

Segundo Althusser (1978, p. 68), “a filosofia burguesa apoderou-se da noção jurídico-ideológica de sujeito, para fazer dela [...] sua categoria filosófica no. 1, e para pôr a questão do sujeito do conhecimento [...], da moral e da história”. E então Pêcheux (1975, p. 143), complementa: “isso não significa que o efeito ideológico da interpelação seja restrito a essas novas relações sociais (relações jurídico-ideológicas), simplesmente elas constituem uma nova forma de assujeitamento, a forma plenamente visível da autonomia”.

O processo ideológico de interpelação pode sugerir que a constituição do sujeito se faz num acontecimento histórico datado na vida do indivíduo, ou ainda que o sujeito se alterna com o não-sujeito, ou seja, que o processo de interpelação é descontínuo. Porém, se, como afirma Althusser (1985, p. 98), a Ideologia é eterna, o processo de interpelação também o é: “os indivíduos são sempre/já sujeitos”. Do fato de a interpelação funcionar já desde sempre decorre uma espécie de naturalização da ‘forma-sujeito’ que, automaticamente, passa a ser tomada sob a forma de evidência. “E, como todas as evidências, [...] a evidência de que você e eu somos sujeitos é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar” (ALTHUSSER, 1985, p. 94). Sob esse efeito de evidência, o homem aparece naturalmente na forma de um ‘sujeito *de*’. A Ideologia impõe as evidências como algo a ser automaticamente ‘reconhecido’. Reconhecer-se sempre já sujeito significa, por exemplo, desconhecer/esquecer que “o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo etc.) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes que o sujeito possa dizer: ‘Eu falo’” (PÊCHEUX, 1975, p. 138). O sujeito que é efeito da Ideologia passa a ser tomado como sua causa e *causa sui*, ou seja, como um sujeito que se erige a partir do nada, puxando-se pelos cabelos, como o barão de *Münchhausen*.

Outra tese de Althusser (1985, p. 88 e 93) incorporada à análise de discurso por Pêcheux é a de que “A Ideologia tem uma existência material” que se desdobra em “só há prática através de e sob uma ideologia” e “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. Isso significa que, apesar de se constituir como representação imaginária do real pelos sujeitos, a Ideologia determina-lhes os comportamentos, as atitudes e as práticas. Althusser cita o caso da ideologia religiosa vinculada à igreja católica como aparelho ideológico. Se um indivíduo crê em Deus, ele representa essa crença como vindo de si (é a tese da interpelação do indivíduo em sujeito). Suas práticas ecoam essa ideologia e seus rituais: o sujeito que se diz “católico” costuma ir à

missa, se benzer, se ajoelhar, se confessar, comungar, rezar, repetir litanias, conversar com Deus, etc. Faz tudo isso como se estivesse tão somente seguindo os ditames de sua própria consciência, como se estivesse agindo “livremente”. E uma das formas de existência material de qualquer ideologia é o discurso, dirá Pêcheux. Por exemplo, se há o catolicismo como ideologia, há também um discurso católico que circula em variados gêneros discursivos (evangelhos, orações, hagiografias, ladainhas, cânticos, ritos verbais de batismo, matrimônio e extrema-unção, etc.).

Para explicar a correlação entre discurso e ideologia, Pêcheux propõe duas teses. A primeira delas afirma que “o sentido de uma palavra, expressão ou proposição, etc. não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual [...] são produzidas (ou seja, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1975, p. 144). Por meio dessa tese, pretende mostrar que as unidades linguísticas não têm um sentido literal ligado a seus significantes (como supõe a linguística imanente), nem também um sentido completamente novo, contingente, individual a cada manifestação de linguagem (como supõe a linguística da enunciação). Palavras, expressões e proposições têm seu sentido determinado por “formações discursivas” que são uma forma de existência material das ideologias no domínio da linguagem. Por formação discursiva, Pêcheux (1975, p. 144) designa “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Numa dada formação social, as formações discursivas, assim como as formações ideológicas, não existem de modo puro, não são independentes umas das outras, elas se imbricam formando um ‘todo complexo com dominante’ que Pêcheux (1975, p. 162) chama de ‘interdiscurso’.

Além de serem o sítio dos sentidos, as formações discursivas também realizam o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos de ‘seu’ discurso, como já mencionado anteriormente. Se o discurso é uma prática ideológica, os agentes dessa prática só serão reconhecidos como ‘agentes’ se se revestirem da ‘forma-sujeito’. Contudo, como afirma Althusser (1978, p. 67), “o fato de que sejam necessariamente sujeitos não faz dos agentes (‘suportes’) das práticas sócio-históricas **o** nem **os** sujeito(s) da história (no sentido filosófico do termo: sujeito *de*). Os agentes-sujeitos só são ativos **na** história sob a determinação das relações de produção e de reprodução, e em suas formas”. Quer dizer, os agentes (suportes) dos discursos não são sujeitos **do** discurso, mas sujeitos **no/pelo** discurso, ao serem interpelados a ocupar o lugar vazio, disponível a quem quer que, na forma do livre consentimento, assumo o

viés interpretativo em jogo. A questão não é, pois, quem foi que falou e se disse o que queria dizer, mas que posição pode e deve ocupar um indivíduo para, ao falar a partir de uma dada formação discursiva, ser considerado um sujeito *de*. Como afirma Foucault (1986, p. 142), “Não importa quem fala, mas o que ele (sujeito-falante) diz não é dito de qualquer lugar”. Isso significa que, conservados os lugares dos enunciadores, o emprego de uma mesma unidade linguística tenderá a produzir o mesmo efeito de sentido, ao passo que, mudados os lugares, o emprego do que parece ser uma mesma unidade linguística resultará certamente em efeitos de sentido diversos.

Nessa perspectiva, o discurso não pode ser visto como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, resultante de um ato de apropriação da língua por um sujeito, mas como um contínuo em que, sem começo e nem fim, sempre se está imerso. Isso desautoriza a tese da linguística enunciativa de que o discurso é uma “instância única e discreta” que tem como centro de referência o *ego-hic-nunc*. Também parece desautorizar a assunção do discurso como ‘diálogo’, se se toma diálogo com alternância de turnos entre dois sujeitos, como reversibilidade entre eu-tu. Interpelados por uma mesma formação discursiva, os enunciadores empregam a língua para significar uma relação comum ao mundo. Uma formação discursiva interpela os indivíduos em sujeitos, quer dizer, produz os sujeitos, “com, simultaneamente, aquilo que lhes é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar e falar” (PÊCHEUX, 1975, p. 146). Isso permite ao enunciador experimentar/imaginar/representar o lugar do enunciatário a partir de seu próprio lugar e vice-versa: “Como se eu que falo estivesse no lugar onde alguém me escuta”, diz propriamente Pêcheux (1975, p. 153). Versos do poeta Paul Eluard (1968, p. 426): “Je suis un étrange animal/mes oreilles te parlent/ma voix t’écoute et comprend”, aludem intuitivamente à comunidade e à alteridade do sentido e não à sua individualidade, aludem à travessia do enunciador e do enunciatário pelo discurso do Outro. E é apenas no Outro que enunciador e enunciatário se escutam mutuamente. Pode parecer paradoxal, mas não existe DIálogo de dois, apenas de três - TRIálogo. Enunciador e enunciatário dialogam não entre si, mas mediados pelo Outro, ou seja, pela formação discursiva. No jogo do fazer sentido, eles se encontram no Outro.

Admitindo que o(s) sentidos e os sujeitos se constituem sempre no interior de uma formação discursiva, Pêcheux passa à discussão da segunda tese: “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas (ou interdiscurso), intrincado no

complexo de formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1975, p. 146). Se a primeira tese afirma que o sentido e o sujeito dependem de uma formação discursiva, a segunda explicita o processo de dissimulação dessa dependência. O interdiscurso fornece/impõe os sentidos sob a forma da universalidade e da evidência – é evidente que tal palavra, tal expressão ou tal proposição significa o que o sujeito diz.

As duas teses propostas por Pêcheux permitem avançar no exame da forma-sujeito como sujeito *do* discurso. O sujeito se ‘esquece’ daquilo que o determina (esquecer, nesse caso, não significa apagar da memória algo que se sabia, mas encobrir a ‘causa’ do sujeito no interior de seu ‘efeito’, de tal forma que o ‘efeito’ apareça com causa). O sujeito do discurso não pode reconhecer seu assujeitamento à formação discursiva dominante que faz parte do interdiscurso porque esse assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia, quer dizer, os sujeitos são produzidos com *causa sui*, ao menos no mundo presidido pela ordem antropocêntrica e por formações socioeconômicas capitalistas, onde as relações jurídicas se universalizaram concomitantemente com a universalização da circulação do dinheiro, das mercadorias e dos trabalhadores ‘livres’. Destarte, “a forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *nonsense* da produção do sujeito ‘como causa de si’ sob a forma da evidência primeira” (PÊCHEUX, 1988, p. 295). E, assim, da visão do idealismo como uma posição epistemológica passa-se à visão do idealismo como “funcionamento espontâneo da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 1975, p. 148). Na perspectiva da análise de discurso, romantismos e teorias da enunciação são exemplos do desconhecimento do funcionamento da forma-sujeito e do mecanismo de interpelação/identificação/determinação que produz o sujeito no lugar onde só há o Outro. No horizonte desse mal-entendido, românticos e teóricos da enunciação fazem do sujeito *de* o ponto de partida, fazem do ‘efeito’ a ‘causa’.

4. Considerações finais

O capítulo escrito por Benveniste conta entre os primeiros na história da chamada linguística da enunciação e o escrito por Pêcheux, entre os primeiros na história da chamada análise de discurso. O que os levou a ultrapassar os limites da linguística da língua foi a resignificação do sentido, marginalizado entre os imanentistas. Ambos viam a significação como o próprio ser da língua(gem). Era importante demais para ficar na lixeira da linguística

ou ser reduzida à teoria clássica do signo que postulava, em nível de sistema, a união indissolúvel de um significante e um significado.

Benveniste acabou por fundar a linguística da enunciação ao mostrar que nem todo signo podia ser explicado conceitualmente como a união de um significante e um significado fixos no léxico da língua. Ele revelou a existência dos chamados indivíduos linguísticos, significantes vazios, cujos significados só são explicitados quando empregados por um falante no exercício da enunciação. Dentre esses signos vazios, figuram aqueles que expressam as categorias de pessoa, tempo e lugar, tendo ao centro aquele que expressa a categoria de subjetividade, ou seja, aquele que nomeia o sujeito, o ‘eu’ a quem se atribui o papel de converter a língua em enunciação.

Pêcheux acabou por fundar a análise de discurso ao mostrar que o sentido não estava nas palavras isoladas dentro de um sistema, mas sim nos usos que eram feitos delas em condições sociais e históricas específicas. Para ele, o chamado sentido literal, tido como significado conceitual sistemicamente atado ao significante, é apenas um efeito de sentido que se explica pela dominância de um discurso numa conjuntura dada. Também ele vai se preocupar com o funcionamento do sujeito no discurso.

Ambos – Benveniste e Pêcheux – desejaram reintroduzir os aspectos semânticos da língua(gem) nos estudos linguísticos, e, nesse movimento, explodiram a clausura do imanentismo e abriram a brecha por onde passaram o mundo exterior e o homem. Afinal, era um paradoxo que a linguística, considerada a precursora das ciências humanas, tivesse negado a presença do homem na língua, descartando-o juntamente com a fala. Contudo, um e outro diferem no modo de significar o homem que fala – o sujeito da enunciação ou do discurso – e os elementos do mundo que participam da produção de sentido.

Em Benveniste, o mundo exterior que participa da produção de sentido limita-se ao eu-aqui-agora da enunciação. Quer dizer, o sujeito é aquele que diz ‘eu’ e o ‘espaço’ e o ‘tempo’ são aqueles em que o ato de enunciar ocorre, são, portanto, coordenadas empiricamente definidas a partir da circunstância imediata. Frequentes vezes o *sujeito* de Benveniste é revestido de um matiz psicológico e/ou filosófico humanista, é dotado de uma identidade essencial que se manifesta na enunciação, tida como o reino da liberdade, em contraponto à língua que o constrange com suas normas.

Já em Pêcheux, o mundo exterior que participa da produção de sentido não se define em termos das coordenadas empíricas, mas sim de condições sócio-histórico-ideológicas que

caracterizam uma dada conjuntura. O sentido do eu-aqui-agora do discurso não se constitui a partir de referentes recuperáveis na situação imediata de enunciação, mas sim de referentes discursivos. Toda enunciação, segundo Pêcheux, ocorre no interior de uma formação social, prenhe de ideologias que se materializam em discursos, formando o interdiscurso ou a memória discursiva de uma época. Assim, o sujeito da enunciação não tira de si mesmo o que diz, mas sim das sucessivas identificações/posições com que sua história de vida foi/vai sendo tecida. O sentido de “autor” que acompanha aquele que diz ‘eu’ não vem nem de um signo em estado de léxico e nem de um referente da situação imediata, mas vem de um discurso jurídico, naturalizado já nos mais de quinhentos anos de vigência da ordem antropocêntrica, que faz do *sujeito a* um *sujeito de*, que o torna responsável pelo que diz, podendo, inclusive, ser criminalizado em casos de injúria, difamação, disseminação de preconceitos contra minorias, plágio, etc.

Morto na linguística imanente, o sujeito da fala foi ressuscitado na linguística da enunciação e na análise de discurso, na primeira como um homem uno, como portador de um substrato original pronto para irromper nos enunciados e, na segunda, como um sujeito dividido, atravessado por muitas vozes, que não cessa de dizer: “C’est faux de dire *Je* pense: on devrait dire *on me* pense – pardon du jeu de mot. *Je est* un autre.” (RIMBAUD, 1972, p. 248). Enquanto o linguista da enunciação, no que conservou do idealismo e da psicologia, se interrogava sobre o ser do homem e sua subjetividade na língua(gem), o analista de discurso, no que tinha do materialismo histórico e da psicanálise, se perguntava sobre o Outro que, desde sempre, ocupa o suposto núcleo autêntico e estável do nosso ‘eu’. Como afirma lapidariamente Foucault (1986, p. 151), “nós somos diferença: nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história é a diferença dos tempos, nosso eu é a diferença das máscaras”. [...] a diferença, longe de ser a origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos”.

E, uma vez ressuscitado, o sujeito não finda de ser relido e reescrito no fecundo terreno da linguística da enunciação e/ou do discurso.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Resposta a John Lewis**. Rio de Janeiro: Graal, 1978. 168p.

_____. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 128p.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1966] 1976. 383p.

- _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1974] 1989. 298p.
- _____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1946] 1976, p. 247-259.
- _____. A natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1956] 1976, p. 277-283.
- _____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1958] 1976, p. 285-293.
- _____. As relações de tempo no verbo francês. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1959] 1976, p. 260-276.
- _____. Os níveis da análise linguística. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1962] 1976, p. 127-140.
- _____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1966] 1989, p. 220-242.
- _____. Estruturalismo e linguística. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1968] 1989, p. 11-28.
- _____. Semiologia da língua. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1969] 1989, p. 43-67.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1970] 1989, p. 81-90.
- ELUARD, P. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1968. 1760p.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986. 240p.
- HAROCHE, C. **Faire dire, vouloir dire**: la détermination et la désambiguïsation dans la grammaire. Paris: PUL, 1983. 226p.
- NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal**. Lisboa: Guimarães Editores, 1982. 224p.
- NORMAND, C. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.44, n.1, p.12-19, jan./mar. 2009.
- ONO, A. **La notion d'énonciation chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007. 236p.
- PÊCHEUX, M. **Les vérités de la Palice**. Paris: Maspero, 1975. 280p.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: EDUNICAMP, 1988. 318p.

RIMBAUD, A. **Oeuvres complètes.** Paris: Gallimard, 1972. 1312p.

ROBIN, R. **História e linguística.** São Paulo: Cultrix, 1977. 327p.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1975. 280p.

Artigo recebido em: 24.04.2017

Artigo aprovado em: 04.07.2017

O funcionamento do vocativo: uma abordagem da enunciação

The linguistics functioning of vocative: an enunciative approach

Luiz Francisco Dias*

Neuza Zattar**

RESUMO: O texto estuda o vocativo do ponto de vista da teoria da enunciação. Nessa linha teórica, abordam-se os conceitos de sujeito e interlocução na perspectiva social e histórica. Com base nesses conceitos, analisamos os usos de vocativos em discursos proferidos pela ex-presidente Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016.

ABSTRACT: The text analyzes the linguistics functioning of vocative from the point of view of the Theory of Enunciation. From this theoretical perspective, with regard to the concepts of *subject* and *conversation*, we analyze such notions through a historical and social perspective in order to show the uses of the vocative in speeches pronounced by the former president of Brazil, Dilma Rousseff, in the years of 2011 and 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Vocativo.
Semântica. Enunciação.

KEYWORDS: Vocative. Semantics.
Enunciation.

1. Introdução

Neste estudo, vamos refletir sobre o vocativo fora dos parâmetros tradicionais. Nessa direção, desenvolveremos uma abordagem dessa categoria gramatical observando a relação do sujeito com a língua de forma constitutiva, pela enunciação, e não meramente como uma ferramenta de comunicação. Após uma revisão crítica do conceito tradicional de vocativo, vamos centrar nossa atenção em conceitos de uma abordagem enunciativa desenvolvida por Guimarães (2002), no intuito de explicar como se dá o funcionamento do vocativo nas cenas enunciativas, uma vez que “qualquer expressão linguística funciona, de um lado, por uma relação do locutor com aquilo que ele fala, do locutor com o acontecimento no qual ele fala aquilo que fala; e, de outro, por uma relação entre os elementos linguísticos” (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

A seguir, vamos apresentar dois conceitos que acreditamos sejam fundamentais na especificação do papel do vocativo em termos enunciativos: referencial histórico e pertinência enunciativa. Com base nesses dois conceitos, analisaremos algumas ocorrências de vocativo

* Doutor em Linguística. Pesquisador do CNPQ. Professor Titular da Faculdade de Letras da UFMG.

** Doutora em Linguística. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

formuladas em pronunciamentos da ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, que governou entre 1/1/2011 a 31/8/2016. Esperamos, dessa maneira, traçar um viés próprio de abordagem do vocativo, mas em conformidade com o conceito de enunciação desenvolvido por Guimarães.

2. Vocativo: estrutura, mensagem e comunicação

O vocativo é uma categoria mal definida pelas gramáticas. Para uma compreensão mais efetiva dessa afirmação, vamos fazer uma breve reflexão sobre o nascimento do conceito de “oração” que está presente nas gramáticas que denominamos tradicionais.

A categorização sintática tradicional atingiu a sua estabilidade no final do século XIX, no âmbito do que foi denominado período científico da gramática (DIAS, 2015). Naquela época, a oração sintática era abordada não mais como representação do pensamento, na gramática filosófica, mas a expressão verbal daquilo que concebemos da realidade. Nesse sentido, a sentença era concebida como uma *peça de comunicação*. A constituição da unidade oracional estava centrada na relação entre duas expressões, sendo uma incidindo sobre a outra. A primeira delas é o “sujeito”, considerado o assunto, aquilo sobre o qual se assevera algo. Tendo exposto o sujeito, é estabelecida a base para a outra expressão, qual seja, o “predicado”, que incide sobre o sujeito, na forma de uma afirmação, negação, dúvida. Na visão dos gramáticos daquele período, a união entre as duas expressões configuraria uma completude de dizer, uma comunicação “acabada”.

No Brasil, Júlio Ribeiro desenvolveu essa noção de completude nestes termos:

Sentença é uma coordenação de palavras ou mesmo uma só palavra formando sentido perfeito, ex.: As abelhas fazem mel—Os cães ladram—Morro.

(...)

Por “formar sentido perfeito” entende-se – dizer alguma coisa a respeito de outra de modo completo. (RIBEIRO, 1881, p. 221)

Observemos que o conceito de comunicação que era praticado naquele período ainda não apresentava todos os aspectos do conceito de comunicação desenvolvido em meados do século XX, no qual constam “emissor”, “receptor”, “canal”, “código” “contexto” e “mensagem”. Como podemos perceber, no conceito de sentença (oração) apresentado acima, a ideia de comunicação estava centrada na “mensagem”. Em suma, uma oração se forma quando se formula algo (sujeito) sobre o qual se aplica outra formulação (predicado). Os traços relativos a quem e para quem se formulou a oração só eram captados através de pronomes, quando

presentes na oração como sujeito, quando a oração era constituída em primeira pessoa e dirigida a um interlocutor. Dessa maneira, os pronomes eram parte da constituição da mensagem, portanto categorizados como “sujeito”, isto é, como assunto a partir do qual se formula um “predicado”, como em (1).

(1) Eu tenho cães

Nesse caso, considera-se “eu” como sujeito, na medida em que se supõe que o predicado “tenho cães” foi formulado para se informar algo a respeito desse sujeito, que é aquele que emite a oração, considerado o falante e o assunto ao mesmo tempo.

No entanto, há uma grande inconsistência em se considerar “eu” como assunto em

(2) Eu vos declaro marido e mulher.

Essa inconsistência advém da falta de um olhar sobre a enunciação dessa sentença, que evidentemente não é “apenas” uma peça de comunicação, mas um ato performativo (AUSTIN, 1962), em que o dizer de determinado locutor (juiz, padre, pastor), socialmente abalizado, constitui-se numa ação de casar. Nesse caso, a oração (1) não é uma *peça de comunicação*, mas um *ato de linguagem* que transforma pessoas solteiras em casadas perante as leis ou à Igreja. O sujeito “eu”, definitivamente, não é um assunto.

Tendo em vista aquela perspectiva tradicional de concepção da sentença, o vocativo é uma categoria da oração que se situa “fora” da mensagem, isto é, fora da peça de comunicação. Vejamos (3):

(3) Brasileiros, o governo trabalha para o bem-estar dos cidadãos.

O modo completo do dizer, a que se refere Ribeiro (1881), seria atingido na relação entre “o governo” (sujeito) e “trabalha para o bem-estar dos cidadãos” (predicado). Ora, em “Brasileiros”, temos a identificação do interlocutor, e ela não faz parte daquilo *que* se comunicou, mas *para quem* se comunicou o trabalho do governo. Dessa maneira, o gramático do século XIX não poderia “enxergar” o vocativo.

Um das implicações disso se situa no estatuto integrativo da categoria. Tendo em vista que a oração é concebida como a relação entre um sujeito e um predicado, os termos mais

amplos de integração na completude oracional, como o vocativo, estariam na órbita do sujeito ou do predicado? Em nenhum deles. No entanto, ele é parte da oração. Essa inconsistência perpassa a gramática, na sua versão tradicional, desde o final do século XIX até hoje. Em Cunha, numa gramática produzida já nos tempos modernos, o conceito de vocativo apresenta a seguinte formulação: “um termo não subordinado a nenhum outro termo da frase. Serve apenas para invocar, chamar ou nomear, com ênfase maior ou menor, uma pessoa ou coisa personificada” (CUNHA, 1979, p. 167). Como podemos observar, ele é considerado um termo da frase, isto é, ele é parte da frase, mas não mantém relação subordinativa com os outros termos. Ora, isso deixa em aberto a natureza integrativa da categoria *vocativo*.

Diferentemente dessa perspectiva tradicional, vamos considerar que uma oração é dirigida para alguém, e as marcas desse direcionamento não são questões de “ênfase”, como apontado por Cunha. Portanto, não consideramos a sentença “apenas” uma peça de comunicação, no sentido básico do século XIX, isto é, uma mensagem sobre algo, mas uma peça de diálogo, um dizer para outro, mais precisamente, um objeto de enunciação. O vocativo é um traço desse caráter dialógico que é constitutivo do dizer.

Sendo assim, como conceber a sua integração na oração, afastando-se da inconsistência gerada pela concepção de sentença como simples veiculadora de mensagem?

Alguns estudos contemporâneos sobre o aposto exploram aspectos de modelos de comunicação desenvolvidos no pós-guerra, em meados do século XX (WOLF, 2005). De acordo com esse modelo, no processo básico de comunicação, dentre outros elementos, o canal de interação entre emissor e receptor deve ser integrado ao processo comunicacional. A pertinência do vocativo estaria, pois, na averiguação do canal, conforme os termos de Koza (2013, p. 178, tradução nossa) "O vocativo, por um lado, é utilizado para identificar a quem o falante se dirige. Desempenha uma função fática, na qual se toma ciência de que existe um canal aberto de comunicação"¹.

Nessa direção, Bechara (2001) apresenta o seguinte conceito de vocativo:

Desligado da estrutura argumental da oração e desta separada por curva de entoação exclamativa, o vocativo cumpre uma função apelativa de 2º pessoa, pois, por seu intermédio, chamamos ou pomos em evidência a pessoa ou coisa a que nos dirigimos:
José, vem cá!
Felicidade, onde te escondes? (idem, p. 460)

¹ No original: “El vocativo, por un lado, se utiliza para identificar a quién se dirige el hablante. Cumple una función fática en la que se da cuenta de que existe un canal abierto de comunicación”.

Observamos nesse conceito que o vocativo aparece correlacionado a sujeitos elípticos (“você” ou “tu”), cumprindo uma função apelativa de 2ª pessoa. A perspectiva segundo a qual o vocativo põe “em evidência” a pessoa a quem se dirige o enunciado realça o caráter comunicativo do conceito de Bechara. Nesse aspecto, ele explicita o papel de uma forma linguística em função enunciativa. No entanto, a abordagem se restringe ao caráter empírico da enunciação. Ou seja, ele aborda tão somente o participante do ato comunicativo que “recebe” o enunciado. Observemos que essa “recepção” pode ocorrer através do aparelho de audição propriamente dito (“José, vem cá!”) ou de maneira simbólica (“Felicidade, onde te escondes?”).

Além do foco no aspecto empírico da enunciação, destaca-se também, ainda no conceito de Bechara, a relação entre estrutura argumental e vocativo. Observemos que ele não situa o vocativo fora da estrutura sintática, como o faz Cunha, na citação analisada acima, quando afirma que o vocativo não é subordinado “a nenhum outro termo da frase”. Na visão de Bechara, o vocativo não é argumento do verbo, como também não são os termos adjuntos (nominal e verbal). Como sabemos, são argumentos do verbo apenas o sujeito gramatical e os complementos verbais. Dessa maneira, tanto adjuntos quanto o vocativo estão fora da estrutura argumental, mas não estão fora da estrutura orgânica da sentença.

Em suma, apesar do avanço na concepção da categoria gramatical do vocativo, a abordagem ainda é sustentada pela perspectiva da comunicação.

3. O vocativo pela Semântica da Enunciação

A Semântica da Enunciação (ou Semântica do Acontecimento), desenvolvida no Brasil por Guimarães (2002), se caracteriza por considerar que a análise do sentido da linguagem deve se dar pela compreensão da enunciação, do acontecimento do dizer.

Para o autor (2011, p. 86), “o acontecimento se caracteriza pela constituição de uma temporalidade particular. O acontecimento não é o que ocorre no tempo, numa cronologia, ele se caracteriza por constituir um passado, um presente e um futuro de sentidos”. Por esse conceito, o acontecimento da produção do enunciado só é possível porque recorta um passado como memorável, projetando a futuridade e/ou novas possibilidades de novas enunciações. E é só desse modo que o que se diz significa e constitui uma nova temporalização.

Numa perspectiva teórica diferente da de Benveniste, Guimarães (2002), ao apresentar o Locutor como dividido no acontecimento de linguagem, recorre a uma abordagem discursiva, para a qual:

o sujeito que enuncia é sujeito porque fala de uma região do interdiscurso, enquanto memória de sentido. Memória que se estrutura pelo esquecimento de que já significa (conforme ORLANDI, 1999). Pois, ser sujeito de seu dizer é falar de uma posição de sujeito (GUIMARÃES, 2002, p. 14).

Para explicar que a relação entre língua e falante se dá em espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, por considerar que a língua é dividida no sentido de ser atravessada politicamente, Guimarães (2002, p. 18) define espaços de enunciação “como espaços de funcionamento de línguas, nos quais os sujeitos se dividem por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”, ou seja, são espaços políticos em que os sujeitos disputam incessantemente o direito ao dizer. Observa-se que o falante, para o autor, não se dá como uma figura empírica, como em Ducrot, mas como uma figura política constituída pelos espaços de enunciação.

No âmbito desse quadro teórico, Guimarães (2011, p. 51-52) empreende uma abordagem do vocativo sustentada na enunciação, e não na comunicação. Especificamente, ele analisa a ocorrência do vocativo “concidadãos” no texto da Proclamação da República. Trata-se do texto datado de 15 de novembro de 1889, assinado pelos membros do Governo Provisório que assumiram naquela data o compromisso de governar o Brasil. Na abordagem, Guimarães afirma que o enunciado vocativo “se mostra como apresentando a relação de enunciação” ao instalar/introduzir a cena enunciativa, que institui lugares sociais de sujeitos muito diversos.

Uma abordagem inicial indicaria que o Locutor, na medida em que invoca os interlocutores como concidadãos, situa-se como um igual. Ele toma o lugar social de cidadão para falar com os cidadãos. Dessa maneira, ele se significa como igual aos brasileiros a quem é dirigida a carta aberta ao povo, após a deposição do Imperador. O fato de o texto anunciar, logo no início, a queda da Monarquia, é significativo em relação ao fato de que se produz um efeito de contraste entre o sistema monárquico deposto, marcado pela hierarquia, e o novo regime, que se pretende liberado das amarras do imperialismo. Na medida em que se anuncia a República, um membro dela se dirige o outro, não à maneira de soberano se dirigindo a súdito, mas como cidadão se dirigindo a cidadão.

No entanto, Guimarães observa que a performatividade capaz de sustentar o lugar de criação da República não se esgota no âmbito da relação de cidadania, ou seja, do lugar do cidadão para o cidadão. No lugar da cidadania, essa performatividade é tão somente argumento político da Proclamação (GUIMARÃES, 2011, p. 54). Na verdade, ela passa pela divisão que o texto apresenta: “O povo, o exército e a armada nacional, em perfeita comunhão de sentimentos com os nossos concidadãos residentes nas províncias, acabam de decretar a

deposição da dinastia imperial (...)” (in: GUIMARÃES, 2011, p. 54). Nessa direção, argumenta Guimarães (2011, p. 55), o lugar social do dizer, no qual se instala a performatividade do ponto de vista da legalidade, é o das forças armadas, sendo o povo os alocutários.

Essa análise apresenta o vocativo como uma categoria linguística que apresenta um papel enunciativo identificador do lugar de locução. Ele proporciona uma perspectiva de relação que o Locutor pode manter com o(s) alocutários(s) nas cenas enunciativas. No exemplo apresentado por Guimarães, o Locutor fala da perspectiva política, ao se situar no mesmo nível dos alocutários (povo), no vocativo “concidadãos”.

Guimarães, ao desenvolver uma Semântica do Acontecimento, se propõe a fazer uma leitura específica da tese de Benveniste, segundo a qual a linguagem é o lugar da constituição da subjetividade, como apresentamos acima. No âmbito dessa abordagem, Guimarães trata o subjetivo como lugar social. Sendo assim, o vocativo é concebido como um dispositivo de identificação desse lugar social na relação com o(s) alocutários(s).

Nessa direção, Guimarães (2011, p. 52) afirma que o vocativo “não é simplesmente um modo de estabelecer uma relação com o interlocutor, é bem mais que isso, é a própria constituição desta relação, na medida em que significa as divisões do falante na cena enunciativa”.

Ao instalar a cena enunciativa, o vocativo constitui “quem ele toma como seu alocutário e estabelece também elementos da configuração da cena enunciativa. E ao fazer isso, o enunciado vocativo está de modo bastante decisivo estabelecendo politicamente os sentidos” (GUIMARÃES, 2011, p. 52). Ou seja, o vocativo constitui o seu alocutário de acordo com o seu modo de concebê-lo. Esse modo de concepção do alocutário determina a entrada do sujeito na cena enunciativa, pela via do vocativo.

Também no âmbito de uma semântica da enunciação, Agustini (2005) aborda o vocativo. Na sua perspectiva, o vocativo apresenta “vestígios pertinentes da diretividade do dizer” (p. 75). Ele proporciona a identificação do referente na relação com a enunciação. Sendo o referente constituído discursivamente, o vocativo situa “os (inter)locutores em lugares de enunciação específicos” (AGUSTINI; BORGES, 2006, p. 8). Tendo em vista esses lugares de enunciação, dá-se a constituição da subjetividade na relação entre o vocativo e o ordenamento textual. Dessa forma, nos termos de Agustini e Borges (2006, p. 8):

o vocativo participa da construção do modo como o sujeito se apresenta. O locutor tem, por meio do vocativo, o poder de apontar o lugar de que o(s)

interlocutor(es) deve(rão) enunciar, participando da composição da figura do interlocutor e do lugar social que este ocupa a partir da visão do próprio locutor.

O fundamento da perspectiva enunciativa do vocativo, como acabamos de apontar, está na abordagem da interlocução do ponto de vista do lugar social do sujeito. Sendo assim, produz-se um deslocamento essencial nas abordagens comunicativas, que tratam o sujeito do ponto de vista empírico, unicamente como emissor ou receptor de mensagens.

Veremos agora uma abordagem mais específica do vocativo, ainda no âmbito de uma semântica da enunciação. Para isso, vamos trabalhar com dois conceitos básicos: referencial histórico e pertinência enunciativa. Veremos que o vocativo participa da relação entre os referenciais históricos da constituição do sentido na interlocução e os modos de adesão (pertinência) desses referenciais nos enunciados. Trata-se da atualização da memória de constituição do outro no enunciado.

4. O vocativo: referencial histórico e pertinência enunciativa

4.1. O conceito de referencial histórico e de pertinência enunciativa

Na perspectiva de Foucault (1969), os enunciados se constituem segundo uma “identidade de filiação”. Na sua visão, palavras ou sintagmas significam não exatamente pelas singularidades do que dizem, mas por relações estabelecidas antes mesmo do dizer. Essas relações formariam um domínio de referências, ou simplesmente *referencial*. O principal sustentáculo desse conceito é o de que indivíduos, objetos, estados de coisas e relações não são individuais absolutos, isto é, não são “dados” da natureza, mas entes, estados e relações que adquirem identidade a partir dos lugares de enunciador e das perspectivas de enunciação. Sendo assim, seria o próprio enunciar, e não as propriedades inerentes aos seres, estados e relações, que revelaria o referencial a partir do qual esses seres, estados e relações podem ser referenciados individualmente no nosso cotidiano.

No nosso entendimento, o dizer se faz pertinente nas práticas de linguagem cotidianas quando uma demanda do presente produz relação com memoráveis de outros dizeres (GUIMARÃES, 2002). Essa relação é responsável por imprimir sentido ao que enunciamos. Na nossa perspectiva, esse memorável de outros dizeres, constituídos na instância do “já enunciado”, são parte desse referencial histórico, isto é, desses domínios de ancoragem do enunciado, tendo em vista o funcionamento histórico-social. Afinal, faz parte do sentido não

somente aquilo a que o enunciado remete, mas também aquilo que já se falou, e que o enunciado se filia, e aquilo de que fala o enunciado.

O conceito de referencial tem raiz nesse suporte institucional dos nossos dizeres, isto é, na filiação que eles adquirem tendo em vista o funcionamento histórico da sociedade, especificamente o complexo de regulações, admissões, proibições, incentivos. O referencial constitui-se, portanto, em um dos dois fundamentos daquilo que designamos “razão enunciativa das relações linguísticas”. Trata-se dos domínios em que os enunciados se ancoram para se situarem segundo o funcionamento histórico-social.

Por sua vez, o conceito de pertinência enunciativa se fundamenta na ideia de adesão. Enquanto seres de linguagem, vale dizer, enquanto seres constitutivamente históricos, nós somos instados a responder, a interpretar, a interferir enunciativamente nas situações que se nos apresentam. É a “demanda do presente” que estamos denominando pertinência enunciativa. As respostas, as interpretações, as interferências que se efetivam na enunciação, isto é, as respostas às demandas do presente são constitutivas do acontecimento enunciativo.

O que dizemos mantém relação com um conjunto de outros dizeres com os quais estamos em contato. Nós somos afetados por tudo aquilo que nos rodeia, seja pelo que os outros estão nos dizendo, seja pelo que estamos presenciando, seja pelo que produz alcance nos nossos sentidos, seja pelo que movimenta os nossos desejos, os nossos afetos, seja pelo que achamos que não está certo, pelo que consideramos que seja merecedor de nossa intervenção, seja pelo que achamos que devemos reforçar, elogiar, encorajar, intervir, reprimir, incentivar. E tudo isso é regulado por formas específicas de dizer, modos de se fazer reconhecer pela linguagem.

Pertinência enunciativa se constitui a partir do conceito de pertencimento, ou pertença, adesão. Esse conceito não tem relação com a qualidade do que se enuncia. Os dicionários registram um dos significados de pertinência como relevância ou adequação a uma finalidade. Efetivamente, não é esse o significado que estamos desenvolvendo.

A pertinência do enunciado em um espaço de enunciação - pertinência concebida na relação entre recortes de memória de significação e a demanda de um presente - movimenta as formações articulatórias que constituem a unidade do enunciado, a sua constituição formal. Veremos esse aspecto nas análises a seguir.

4.2. Referencial histórico e pertinência enunciativa nos vocativos de Dilma Rousseff

Vejamos algumas ocorrências de vocativo em pronunciamentos oficiais da ex-presidente Dilma Rousseff, no sentido de buscar a compreensão do sentido dessa categoria, tendo em vista os conceitos de referencial histórico e pertinência enunciativa.

A primeira análise recai sobre um pronunciamento que se deu na recepção ao presidente da Rússia, V. Putin, em 14/07/2014, no Palácio Itamaraty. Vejamos os extratos desse discurso no que se refere ao vocativo e às referências dessa interpelação ao longo do texto.

**Senhoras jornalistas, fotógrafos e cinegrafistas.
Presidente Putin,**

Seja muito bem-vindo ao Brasil. Agradeço essa retribuição da visita que fiz a Moscou em dezembro de 2012, agradeço a forma calorosa com que fui recebida. É um imenso prazer recebê-lo em momento tão especial. Passados os dez anos da sua primeira visita, observamos com muita satisfação que nós, de fato, aprofundamos a nossa parceria estratégica em todas as áreas

(...)

Tenho certeza que nós podemos fazer ainda muito mais,

(...)

Essa aproximação não é um fato circunstancial, mas é um imperativo no mundo multipolar. Nós somos países de extensos territórios e grandes populações

(...)

Desde 2004, nosso comércio mais que dobrou

(...)

Nos próximos dias teremos uma reunião importante, a reunião dos Brics, e a Rússia, assim como no caso dos Jogos Olímpicos, nos sucederá na realização desses eventos.

(...)

Eu aproveito essa ocasião para felicitar a Rússia pela exitosa organização dos Jogos Olímpicos de inverno, em Sóchi, (...). (grifo nosso)²

A locutora invoca quatro categorias de prováveis interlocutores a acompanhar o seu discurso: jornalistas, fotógrafos, cinegrafistas e o Presidente Putin. A categoria dos jornalistas é abordada no feminino, conforme apresentado no início do vocativo: “senhoras jornalistas”. Já as duas outras categorias, a saber, “fotógrafos” e “cinegrafistas”, não apresentam a especificidade de gênero. No entanto, isso não implica que a locutora se referiu apenas aos

² Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-almoco-em-homenagem-ao-presidente-da-russia-vladimir-putin>. Acesso em abr. 2017.

fotógrafos e aos cinegrafistas homens, uma vez que o traço morfológico masculino funciona como suporte gramatical à referência tanto a homens quanto a mulheres.

Logo a seguir, o vocativo recai sobre o presidente russo. A partir daí todo o desenvolvimento do texto se assenta na constituição de uma relação de pertinência com esse último vocativo. A começar com a primeira frase do texto: “Seja muito bem-vindo ao Brasil”. Seguem-se construções delineadoras da relação entre Brasil e Rússia, como a “nossa parceria”, “nós (podemos fazer)”, “nós (somos países)”, “nosso comércio”. Constitui-se assim a pertinência do vocativo ao espaço de enunciação. O presidente russo efetivamente se configura como *tu* na constituição das formações nominais “nossa parceria”, “nosso comércio” e “nós”.

Dessa maneira, “Presidente Putin” configura-se como vocativo na medida em que participa de uma personalidade constitutiva do texto (segunda pessoa) como integrante da relação de alteridade que impulsiona as formações nominais destacadas. A demanda de um presente do enunciar, constituída pela formulação das relações entre os dois países, faz a pertinência do vocativo na constituição da unidade textual.

Por outro lado, o vocativo que apresenta como foco “jornalistas”, “fotógrafos” e “cinegrafistas” adquire sentido de cumprimento, na medida em que não são evocados no corpo dos enunciados do texto. Essa evocação é na verdade um meio de exposição e divulgação do texto na sociedade. Dessa maneira, a locutora evoca jornalistas, usando o instrumento do vocativo, não para integrá-los ao texto como interlocutor, mas para que ouçam, registrem e divulguem. A pertinência enunciativa do vocativo ao texto não é integrativa, como na evocação do presidente russo, mas propagativa.

Vejamos mais um pronunciamento da presidente Dilma Rousseff, no sentido de analisar o uso de vocativo.

Trabalhadores e trabalhadoras,

Neste 1º de Maio, quero reafirmar, antes de tudo, que é com vocês e para vocês que estamos mudando o Brasil. Vocês que estão nas fábricas, nos campos, nas lojas e nos escritórios sabem bem que estamos vencendo a luta mais difícil e mais importante: a luta do emprego e do salário. [...]. (grifo nosso).³

³ Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-de-radio-e-televisao-sobre-o-dia-do-trabalho>. Acesso em abr. 2017.

O vocativo “Trabalhadores e trabalhadoras” evoca um referencial já consagrado nos discursos de Getúlio Vargas, por exemplo, que incitava a sua audiência com o conhecido vocativo “Trabalhadores do Brasil!”, na primeira metade do século XX. O referencial histórico da identidade pelo trabalho adquire aqui uma especificidade em relação à sua forma “getuliana”. Em Getúlio, a identidade social dos alocutários é uma classe que se identifica pelo trabalho, de maneira generalizada. Por sua vez, no discurso da Presidente, o referencial histórico do vocativo também identifica uma classe pelo trabalho, mas uma classe afetada pela distinção de gênero. Produz-se, portanto, uma identidade de trabalho para as mulheres.

Ao mesmo tempo em que os brasileiros são identificados pela identidade do trabalho, como referencial histórico, outra relação se estabelece, desta vez entre o vocativo e os enunciados do texto. Trata-se da pertinência enunciativa dessa evocação aos alocutários. Especificamente, os trabalhadores e trabalhadoras são evocados para que saibam sobre o desenvolvimento de uma frente política, qual seja, a luta contra o desemprego e o desafio de aumentar salários em tempos de crise.

Dessa forma, as formações nominais “vocês” e “luta do emprego e do trabalho” situam a relação que faz o vocativo enunciativamente pertinente ao texto. Enuncia-se para a classe trabalhadora (o vocativo denuncia esse referencial histórico) sob a demanda de um presente do enunciar formulada no texto como luta por trabalho e emprego.

Vejamos o teor de dois trechos do discurso de agradecimento aos eleitores que elegeram a presidente para o segundo mandato.

Meus queridos, minhas amigas e meus amigos. Meus amigos e minhas amigas, chegamos ao final de uma disputa eleitoral que mobilizou intensamente todas as forças da nossa, do nosso país, da nação.

(...)

Brasil, mais uma vez, esta filha tua não fugirá da luta. Viva o Brasil! Viva o povo brasileiro!" (grifo nosso)⁴

Observemos que o referencial de amizade, portanto, de relações pessoais, que funda o vocativo encontra respaldo na pertinência desse vocativo na configuração da formação nominal

⁴ Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/a-integra-do-discurso-da-vitoria-de-dilma-rousseff/>. Acesso em abr. 2017.

“forças da nossa, do nosso país, da nossa nação”. Participam das forças da nação as relações coesivas que se configuram na amizade. Dessa maneira, tem-se uma adesão entre os eleitores que se constituem como amigos e as forças que agregam eleitores à nação. No segundo trecho, é o próprio Brasil que aparece na condição de vocativo, com o referencial da maternidade. Projeta-se assim a pertinência enunciativa a partir da demanda de atualidade para “esta filha tua”, como formação nominal que, por sua vez, encontra adesão em “forças da nação”, como analisamos.

Nos dois vocativos a seguir, vemos um referencial recorrente nos pronunciamentos da ex-presidente, voltado para a identificação social, refletida na nomeação.

Minhas queridas Margaridas, mulheres, minhas amigas e também os meus amigos aqui presentes,

O desprezo pelas diferenças está na origem do preconceito, a gente sabe disso. O preconceito é o motivador da intolerância. A gente também sabe disso. A intolerância é o ambiente em que nascem todas as formas de violência – o insulto, a ofensa, a agressão física, o espancamento, o estupro, o assassinato (...) (grifo nosso)⁵

Observemos que invocar os interlocutores na condição de “Margaridas” remete desde já à memória de resistência social, simbolizado pela vida da líder sindical paraibana Margarida Maria Alves, assassinada em 1983. Dessa maneira, o vocativo evoca esse referencial histórico de defesa de direitos e repúdio à violência.

As palavras da locutora que se seguem ao vocativo apresentam os traços de pertinência enunciativa que atualizam esse referencial histórico, através das formações nominais: “O desprezo pelas diferenças”, “o preconceito”, “a intolerância” e “o insulto, a ofensa, a agressão física, o espancamento, o estupro, o assassinato”. Essas formações nominais encontram sua razão enunciativa na atualização desse referencial, que está voltado para a identificação social das mulheres como Margaridas.

Dessa maneira, a atualização do referencial pela pertinência enunciativa permite a coesão entre o vocativo e o texto.

No vocativo a seguir, encontramos algo similar:

⁵ Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-encontro-com-mulheres-em-defesa-da-democracia-palacio-do-planalto>. Acesso em abr. 2017.

Nós temos consciência que, além disso, esta é uma luta de todas as mulheres, de todos os homens, uma luta que une gerações – crianças, jovens, adultos e idosos –, e é uma luta também da humanidade. Porque a violência contra a mulher, ela é uma das origens da violência na sociedade. Uma família constituída sob a violência contra a mãe, e que geralmente de uma forma ou de outra envolve os filhos, repassa esses valores de violência, de desrespeito, discriminação para as gerações futuras.

Por isso, **queridas e queridos companheiros e amigos presentes**, nosso programa Mulher: Viver Sem Violência, tem de ter também um forte componente cultural, ele tem de mudar valores. Por isso nós precisamos de todos nessa luta.

Nós conseguimos nesse projeto apresentado pela ministra Eleonora Menicucci, somar com a mesma força e com a mesma intensidade a proteção de um lar e a disposição de luta das mulheres, que são características muito femininas. Por isso que eu vejo assim a casa da mulher brasileira. É uma casa de abrigo e de apoio, mas ela é uma casa de luta, ela é uma casa que une esses dois aspectos. E ela é um dos eixos do programa que nós estamos hoje lançando. (grifo nosso)⁶

Através do vocativo “queridas e queridos companheiros e amigos presentes”, o qual destacamos no trecho do pronunciamento, evoca-se a memória da luta, do ativismo social, por meio do termo “companheiros”. Com esse termo, o vocativo retoma as formações nominais que trabalham as pertinências enunciativas especificadoras desse referencial, como “luta de todas as mulheres, de todos os homens”, “uma luta que une gerações – crianças, jovens, adultos e idosos”, e “uma luta também da humanidade”.

Ao mesmo tempo, projetam-se pertinências para o texto, pelo referencial da defesa de direitos e repúdio à violência, apontado no trecho após o vocativo, por meio das formações nominais “a proteção de um lar e a disposição de luta das mulheres”, “uma casa de luta” e “uma casa que une esses dois aspectos [proteção e disposição de lutas]”.

Tendo em vista que a enunciação é o acontecimento da produção do enunciado, em que a memória encontra relação com a atualidade do dizer, as formações nominais amparam as condições formais da enunciação, atualizando o referencial histórico que se configura no vocativo, e agregam os termos desse referencial pelas demandas atuais que motivam o pronunciamento, tendo em vista o que é pertinente dizer na atualidade do pronunciamento.

⁶ Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-lancamento-do-programa-mulher-viver-sem-violencia>. Acesso em abr. 2017.

5. Considerações finais

Esse estudo nos mostrou que uma abordagem semântica que toma a enunciação como fundamento pode ser profícua na compreensão do papel do vocativo na linguagem. Observando a enunciação, saímos de uma abordagem que se circunscreve aos aspectos meramente operativos da linguagem, quando tomada como meio de comunicação. Efetivamente, afirmar que o papel do vocativo é o de chamar a atenção do interlocutor para aquilo que o locutor vai dizer redundante em uma visão muito superficial do fenômeno.

A perspectiva aberta por Guimarães e Agustini no âmbito dos estudos enunciativos produz um lugar de observação do vocativo voltado para a concepção do sujeito em interlocução tendo em vista o seu lugar social, e não do indivíduo enquanto entidade empírica em relação comunicacional, interativa. Na visão enunciativa aberta pelos dois pesquisadores, o vocativo participa da constituição da subjetividade, tendo em conta a constituição da cena enunciativa em que locutor e interlocutor estão inseridos.

Por sua vez, na análise que empreendemos, buscamos uma especificação do papel do vocativo traçado por Guimarães e Agustini, a partir de dois conceitos, cujos contornos temos formulado recentemente: referencial e pertinência enunciativa. Nessa direção, o vocativo delinea um referencial de tratamento do interlocutor, isto é, um modo de concepção de sua identidade social. E dessa maneira configura-se aquilo que se apresenta pertinente para essa identidade social. A pertinência enunciativa constitui-se como ancoragem do histórico na atualidade das demandas do dizer. Nessa perspectiva, as formações nominais adquirem o papel de agregar essa demanda da atualidade na pertinência com o referencial histórico.

Referências Bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H. As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo. **Revista da ANPOLL**, Campinas, v. 19, jul./dez., 2005, p. 57-78.

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, G. F. O vocativo no gênero textual tirinhas. In: X Seminário de Iniciação Científica, 2006, Uberlândia. **Anais do X Seminário de Iniciação Científica**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

AUSTIN, J. L. (1962) **How to do things with words**. Trad. Bras. **Quando dizer é fazer**; palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CUNHA, C. F. da. **Gramática da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

DIAS, L. F. Acontecimento enunciativo e formação sintática. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, v.35, p. 99 - 138, 2015.

FOUCAULT, M. (1969). **L'archéologie du savoir**. Tradução brasileira: **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 51, v. 1, p. 49-68, 2009.

_____. **Análise de texto: Procedimentos, análises, ensino**. Campinas, Editora RG, 2011.

KOZA, W. **El inciso delimitado por comas; análisis del fenómeno y propuesta de detección automática**. Valparaíso, Logos, v. 23, n. 2, p. 169-195, 2013.

RIBEIRO, J. (1881). **Grammatica portugueza**. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

WOLF, M. **Teorias da comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Artigo recebido em: 07.05.2017

Artigo aprovado em: 28.09.2017

O ensino de leitura e a formação do sujeito do conhecimento Teaching reading and the formation of knowledge subject

Renata Chrystina Bianchi de Barros*

RESUMO: Neste artigo, problematizo o uso de instrumentos e certas práticas educacionais para o ensino da leitura. A partir de uma posição discursiva, compreendo que capacitar, preparar e adequar o sujeito para práticas cotidianas promove, como efeito, o controle e a ordenação do trabalho de interpretação que demanda uma posição significativa por parte do sujeito, isto é, parto da compreensão de que o sentido se constitui na/pela relação com o significante. Neste trabalho, também mostro, a partir da análise de corpus, uma possibilidade de promover o deslocamento do sujeito de uma posição que busca a identificação de sentidos numa determinada superfície material, para uma posição que o coloque numa relação com o objeto simbólico que o provoque à produção de conhecimento à medida que o articula com os processos significativos da sua vivência no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Metáfora. Ensino de Leitura. Discurso. Sentido.

ABSTRACT: In this article I aim to discuss the use of instruments and certain educational practices in the teaching process of reading. From a discursive perspective, I understand that to train, prepare, adequate subjects for daily practices produces, as effect, both the control and the assortment of interpretation, which demands a signifying position from the subject, that is, from the understanding that sense is constituted in/by the relation with the signifier. Besides, I also show, through corpus analysis, a possibility of promoting the movement of subject from a position that seeks identification through certain material surface towards a position that places him/her in relation with the symbolic object. That relation might lead him/her to knowledge construction once it establishes articulation between him/her and the meaning processes regarding his/her own experience(s) of/in the world.

KEYWORDS: Language. Metaphor. Teaching of Reading. Discourse. Meaning.

Quanto mais pretendemos defender a [leitura]¹, mais a sobrecarregamos de medidas administrativas ... (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 97)

1. Primeiras palavras

Ao se colocar ao trabalho de qualquer investigação científica a respeito de um tema, o pesquisador deve estar preparado para ter de se haver com os pré-construídos, com os dizeres disponíveis a respeito do tema sobre o qual se debruça. O tema “leitura” não é um tema mais

* Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudo da Linguagem da UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (PPGCL-UNIVÁS).

¹ Gesto parafrástico realizado pela autora a partir da elaboração de Gadet e Pêcheux (2004, p. 97): “quanto mais pretendemos defender a literatura, mais a sobrecarregamos de medidas administrativas”.

ou menos investigado do que outros, mas é um dos temas que vem sendo mobilizados em meio a enunciados que circulam com certa disposição à estabilização de sentidos já produzidos sob a determinação de condições de produção específicas para o ensino de leitura. É para um dos espaços onde, penso, são produzidas condições para a estabilização de sentidos para leitura, que volto o meu olhar analítico: o espaço político-simbólico da escola onde acontecem processos de ensino sistematizado de leitura.

Nesse trabalho, busco discutir os processos de ensino de leitura como vêm sendo realizados no território brasileiro a partir de reflexões analíticas a respeito da escola. Esta discussão se produziu a partir de uma pergunta a qual não se renuncia quando se estabelece uma relação de contraponto e amparo entre áreas do conhecimento que se ocupam das causas do humano e da sociedade – a educação e a linguística: de que modo as práticas de ensino de leitura significam e são significadas na/para a produção de conhecimento no espaço político-simbólico da sala de aula?

Tal pergunta se produz sob os fundamentos da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, a partir dos quais venho formulando proposições que me permitem afirmar que a produção da leitura se dá a partir da relação que se estabelece entre sujeitos para com os objetos simbólicos nas práticas de linguagem (na ocasião deste estudo, a leitura). Nesta relação, o conhecimento se produz ao passo que ao sujeito (nesta situação, o aluno) é oferecida uma condição de alteridade com o objeto simbólico para a produção do conhecimento.

Desse ponto de partida teórico, compreende-se que língua, linguagem e sujeito são indissociáveis não porque se complementam, mas porque se constituem mutuamente no/pelo trabalho da interpretação – “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 74). Assim, é sobre o trabalho da articulação entre o simbólico e o político, isto é, entre o trabalho da interpretação e o jogo dos processos de produção de sentido para os quais pretendo dar visibilidade ao textualizar sobre o ensino de leitura nesse trabalho.

Para que pudesse dar certa visibilidade a esse processo, elegi como corpus de análise um material que exemplifica os materiais didáticos que são utilizados nas salas de aula de ensino de leitura no Brasil. O material apresentado é uma cartilha distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, material com o qual os alunos acompanham as aulas regulares de língua portuguesa e leitura. Em análise prévia, pode-se adiantar que o material está elaborado tal qual

são formulados os manuais² de estudos que visam à preparação de alunos para a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2017, s/p) essa avaliação “visa a aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática e também as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas”.

Programas como este de avaliação da alfabetização compõem o rol de práticas denominadas de diagnósticas. Realizadas em série no campo da educação e no campo das políticas públicas, essas práticas são sempre justificadas com os objetivos de contribuir com o monitoramento dos pontos de conflitos geradores do fracasso escolar e de implementar novas proposições para o ensino. Contudo, a partir da pesquisa de Alves *et al* (prelo), podemos compreender que tais avaliações impactam o imaginário escolar fazendo circular os sentidos de qualidade censitária que deslizam para os sentidos de quantidade em detrimento dos sentidos da qualidade da educação básica. Nos processos de ensino, baseados nesse modelo de “qualidade da educação”, mais passam a valer a quantidade de acertos que os alunos apresentam em uma prova do que o processo de construção autônoma na produção do conhecimento, podendo ocasionar que algumas dessas condições passam a constituir o funcionamento pedagógico nas salas de aula de ensino de leitura (e de outras disciplinas curriculares). É a isso, e aos seus efeitos, que pretendo dar certa visibilidade no próximo item desse artigo.

Os apontamentos a respeito da sistematização do ensino de leitura nas salas de aula no extenso território brasileiro é fruto de análises anteriormente realizadas por Rodrigues e Barros (2015) e Barros e Rodrigues (2016), que afirmam que o ensino de leitura vem sendo elaborado com o objetivo de responder às demandas e às finalidades da escolarização em detrimento dos processos de formação. A escolarização é um processo diferente do processo formativo e inscreve o aprendiz e o professor na memória de uma relação lógica de funcionamento do capital-mercado, o que mantém a relação de ensino e de aprendizagem no âmbito da oferta e do acolhimento de informações que não mobilizam os sujeitos na produção autônoma do conhecimento.

A respeito disso, faço uma leitura daquilo que Orlandi (2010; 2014) formulou a respeito das relações de confronto entre o que pode ser compreendido por informação e conhecimento,

² Dois exemplos desses manuais podem ser acessados nos endereços eletrônicos a seguir: http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf e http://www.ibep-nacional.com.br/pnld2016/pnld2016_Simulado_Ana_Brasil_7agost15.pdf.

supondo que um sujeito conhece algo quando ele pode, a partir do conhecimento produzido, intervir sobre a realidade que ele vive. Ou seja, o sujeito deve poder, a partir do conhecimento produzido, exercer suas práticas de modo a conseguir administrar, nos termos do conhecimento conceitual (ORLANDI, 2010), a sociedade na relação com o real da vida. Na relação com o conhecimento produzido, o sujeito pode articular, para a transformação da sua realidade, o conhecimento técnico e administrativo de modo que possam auxiliá-lo na produção de respostas ao que a ele é demandado, dimensionando os efeitos das suas práticas.

As políticas públicas para a educação que reduzem a prática pedagógica à elaboração e à distribuição de cartilhas e manuais com finalidades da escolarização em detrimento dos processos de formação, corroboram para que os alunos sejam capacitados à recepção de informação para a aplicação de tais dados à sua realidade. Como efeito, se produz a elevação de índices de alunos capazes de reproduzir uma informação durante uma avaliação, mas que não são capazes de dimensionar e de administrar tais informações em seu itinerário cotidiano.

2. Regulação, disciplinarização e ordenação da produção do conhecimento

Lanço-me, neste bloco, à ampliação da problematização dos efeitos das práticas da escolarização que objetivam a difusão da informação dos conteúdos relacionados à alguma disciplina curricular. Tais práticas se dão na contramão outras que se elaboram a fim de abrirem possibilidades de produção de processos educacionais que permitem a formulação de outros modos de/para a relação do sujeito com a linguagem.

Com isso pretendo dar certa visibilidade, em um terceiro momento, a outros modos de formular o ensino de leitura de modo comprometido com a formação de sujeitos autônomos. Que sejam capazes de produzir conhecimento a partir dos processos vivenciados na relação com os objetos simbólicos, pela prática da leitura, na articulação com o que foi aprendido teoricamente no seu itinerário escolar, e no itinerário que na escola não caberia.

O material analisado neste bloco é datado de 2014 e corresponde a uma cartilha distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental (EF), material com o qual os alunos acompanham o segundo bimestre do ano letivo das aulas regulares de língua portuguesa e leitura. Além de textos dos mais variados tipos e gêneros, integram esta cartilha atividades de identificação e reconhecimento de elementos linguísticos e atividades de completar, palavras cruzadas, entre outras.

Para as finalidades deste artigo, realizei alguns recortes de modo que pudesse mostrar, por meio de análise, o funcionamento discursivo que venho apontando e que, de modo amplo, vem constituindo a elaboração de materiais como este que apresento aqui. A minha posição é a de que tais materiais didáticos, quando conformados deste modo, estão identificados com a ideologia da informação/comunicação (ORLANDI, 2014), estabelecendo uma condição de produção de sentidos que coloca os sujeitos numa relação sinonímica entre informação e conhecimento apagando-se da relação entre linguagem e sujeito a dimensão histórica que lhe é constitutiva.

A partir da análise do recorte 1, abaixo, o que acabo de afirmar toma outra espessura. A cartilha da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para alunos do 4º ano do EF já se inicia com um texto – uma fábula – na página três, onde também está a figura de um personagem que pretende representar uma professora – uma mulher abraçada a um caderno/pasta/livro azul – que direciona uma fala ao aluno: – “*Olá, querido(a) aluno (a)! Você já deve ter ouvido muitas histórias de lobos. Agora vai ler mais uma! A história vai fazer você pensar... Ao final da leitura, você irá dizer se entendeu tudo direitinho. Combinado?*”.

Figura 1 – Páginas 03 e 04 da Cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre).

Página 03:

Olá, querido(a) aluno (a)! Você já deve ter ouvido muitas histórias de lobos. Agora, você vai ler mais uma! A história vai fazer você pensar... Ao final da leitura, você irá dizer se entendeu tudo direitinho. Combinado?

O LOBO E OS SETE CABRITINHOS

Uma cabra era mãe de sete cabritinhos que ela amava muito e os mantinha protegidos do lobo. Certo dia, ao ler de sair para buscar alimentos, ela reuniu todos e disse: "Crianças queridas, tenho de sair para buscar comida, tomem cuidado com o lobo e não o deixem entrar. Prestem muita atenção porque ele costuma se disfarçar, mas é possível reconhecê-lo por sua voz rouca e sua pata preta. Tomem muito cuidado, porque, se ele entrar em casa, ele vai devorar todos vocês!". Assim que ela saiu, o lobo se pôs diante da porta e chamou: "Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, eu trouxe muitas coisas boas". Mas os sete cabritinhos disseram: "Você não é nossa mãe, a voz dela é fina e meiga, a sua voz é rouca, você é o lobo, não vamos abrir a porta".

Página 04:

1- Sublinhe, no texto, o conselho que a mamãe cabra dá aos sete cabritinhos antes de sair. Use o seu lápis de cor ou sua canelinha colorida.

2- Agora, com suas palavras, conte o que a mamãe cabra disse a seus filhotes antes de sair:

3- Pinte o quadradinho com a expressão que revela quando o lobo chegou à casa dos cabritinhos após a saída da mamãe cabra.

4- Que fato, na narrativa, deu origem à história?

5- Normalmente, utiliza-se travessão para indicar a fala direta de personagens. Que recurso foi usado, nesse texto, para indicar a fala?

6- Não foi fácil para o lobo enganar os cabritinhos e fazer se passar pela mamãe cabra. Preencha a cruzadinha com as palavras que completam a descrição desse momento:

HORIZONTAL

1. A COR DA PATA DO LOBO QUE NÃO CONSEGUIU ENGANAR OS CABRITINHOS.

2. O QUE O LOBO USOU PARA AFINAR A VOZ.

3. SO ACEITOU COBRIR A PATA DO LOBO COM FARINHA DEPOIS QUE FOI AMEAÇADO.

VERTICAL

1. COBRIR A PATA DO LOBO COM MASSA FRESCA.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

Na sequência, na mesma página há uma ilustração da fábula e a apresentação do título do texto: “o lobo e os sete cabritinhos”. No seguimento do texto, observa-se, na margem esquerda aos parágrafos, números que aparecem na sequência indicando a contagem de linhas, a cada cinco linhas de texto. Ao final da página três, outros dois personagens anunciam que o

texto não se encerra por ali, mas que, por ora, a pausa se faria necessária para que todos pudessem conversar sobre o que já leram:

– *Ué, mas a história acabou assim?...*

– *Claro que não, vamos conversar um pouco sobre o que você já leu!!*

Certamente, a configuração da cartilha estabelece ao aluno uma condição de produção que instaura certa conjuntura para a prática da leitura. Mesmo que se fizesse uma apreciação rápida da situação já seria possível dizer que não se trata aí de ter proporcionado ao aluno, a partir desse material, a oportunidade de realizar a leitura de um texto do gênero fábula para, a partir disso, ensinar a ele aspectos específicos da língua portuguesa. Os elementos que a constituem, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, compõem as condições de produção que afetam os processos que a ela são dependentes e articulados, assim como os processos sócio-históricos que não apenas enredam – e isso é importante –, mas que, sobretudo, constituem os processos discursivos que produzem efeitos de sentidos já filiados à uma rede de memória, como a que determina os sentidos sobre a organização da sociedade pela escola.

Some-se a isso o que já pude dizer a respeito da escola como Instituição construída sobre alicerces históricos e ideológicos determinantes que a afetam e a constituem como espaço político-simbólico e que determinam o trabalho da ideologia para o jogo da produção de sentidos, como efeito, no trabalho da interpretação. Desse modo, os acontecimentos no espaço da escola são afetados por sentidos enlaçados numa rede de memória sobre esta instituição. Assim, estou asseverando a lembrança de que os processos de significação e de subjetivação são afetados pelas condições de produção (ORLANDI, 2000), e que a linguagem funciona numa ampla relação com a sociedade, sendo que a memória discursiva (o interdiscurso) atravessa e constitui a forma-material (ORLANDI, 1996), ou seja, a forma em que o conteúdo se inscreve na injunção com a história e a linguagem, forma que, de uma posição discursiva, significa na relação com espaço (na situação, a escola) e a linguagem que lhe é constitutiva.

Em decorrência, no espaço da escola, o modo como um material didático está configurado modifica a qualidade da relação do sujeito com a leitura. Todos os elementos dispostos na cartilha significam, isto é, o que se tem é uma materialidade significativa – uma injunção entre forma e conteúdo, pela qual não se considera uma “separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva, [pela qual não se separa] linguagem e sociedade na história” (ORLANDI, 1996, p.25) –, que produz sentidos num gesto de interpretação, sentidos

esses que operam no controle dos conteúdos a serem ministrados (pelo professor) e apreendidos (pelo aluno) em sala de aula. Nessa direção, ao fazer a leitura dessa cartilha o aluno encontrará diversos elementos verbais e não-verbais que não contribuem para a compreensão da unidade textual e para a elaboração de outras proposições a respeito do tema, mas que já o preparam para a seleção e a ordenação de conteúdos que serão necessários para responder as questões que deverão ser lidas na sequência, referindo aos números nas linhas do texto da página três (Recorte 1).

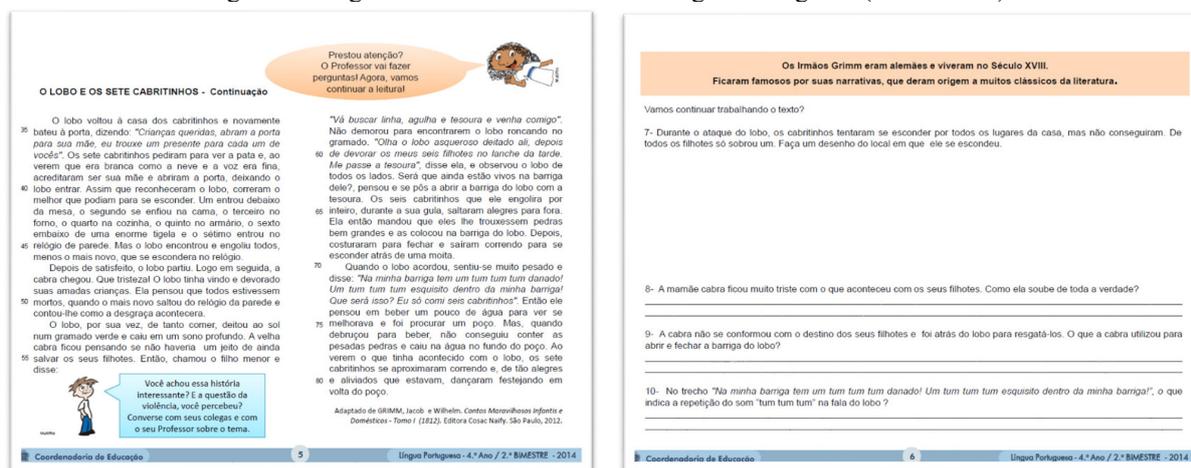
Ao retornar ao recorte 1 pode-se observar que a personagem professora retorna no topo da página quatro fazendo um comentário a respeito do texto que provavelmente toda a turma de alunos acabara de ler: *“Que lobo matreiro. Será que conseguirá enganar a todos?”*. Nesse ponto, os alunos deverão dar início a uma série de atividades antes de retomarem a leitura da fábula. Atividades estas que fazem remissão, conforme apontei, aos números que indicam a posição da linha no texto *“o lobo e os sete cabritinhos”*, conforme pode ser observado no recorte 3, abaixo. A presença desses elementos administra os procedimentos de leitura, regulando os modos de produção de conhecimento de modo a estabilizar os sentidos, compartimentando a leitura como *“interpretação do conteúdo do texto”*, organizando espaços de significação pré-estabelecidos.

Interessante notar que, assim como esse material resume, como uma possível regularidade, os materiais didáticos que vêm sendo utilizados nas salas de aula de ensino de leitura de escolas de grande parte do território brasileiro, ele também reproduz uma regularidade já observada por Barros e Rodrigues (2016) em um material escolar de caráter paradidático: o prescritivismo da alteridade. Como se vê, abaixo, na situação aqui analisada, o prescritivismo se dá pela presença de elementos não-verbais que não contribuem diretamente para a compreensão da unidade textual (a fábula da página três, recorte 1) e se justifica, inclusive, no interior da disciplina de Língua Portuguesa, pois ordena a leitura do aluno solicitando a execução dos exercícios da apostila. Isto se dá por meio das falas dos personagens que *“conversam”* com o aluno utilizando verbos no modo imperativo: (1) *“Olá, querido(a) aluno(a)! Você já deve ter ouvido muitas histórias de lobos. Agora vai ler mais uma! A história vai fazer você pensar... Ao final da leitura, você irá dizer se entendeu tudo direitinho. Combinado?”*; (2) *“Claro que não. Vamos conversar um pouco sobre o que você já leu!!*; (3) *“Prestou atenção? O professor vai fazer perguntas! Agora, vamos continuar a leitura; (4)*

Você achou essa história interessante? E a questão da violência, você percebeu? Converse com seus colegas e com o seu Professor sobre o tema.

Ao tomar esse trecho como uma unidade textual a fim de pensar a qualidade da relação do sujeito-aluno com este objeto (a cartilha), começo a compreender que os personagens com os balões de fala são justapostos à linguagem verbal da fábula, simulando uma interação com o aluno na leitura da cartilha, e operando um mecanismo de enlaçamento do texto apresentado para a leitura e as propostas de atividade que são apresentadas na sequência e entre o texto – a fábula. Os personagens são chaves que enlaçam e preparam o aluno para o que deverão realizar em seguida, como tarefa: faça isso. O mesmo funcionamento pode ser observado nos recortes 1 (acima) e 2 (abaixo).

Figura 2 – Páginas 05 e 06 da Cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

Dizendo de outro modo, o que se vê funcionando, então, são os sentidos de uma rede de memória que se filia a sentidos da organização pela regulação, e da ordenação da alteridade, disciplinando os modos como se produz leitura na escola. Sendo essas as condições de produção pela/nas quais se produzem a leitura da fábula apresentada na cartilha, o aluno é convocado a realizar no texto uma varredura em busca de elementos que possam completar as lacunas que estão em branco na sessão correspondente à realização de tarefas na cartilha. Aos alunos é solicitado que busquem informações que possam responder às demandas da avaliação de modo a comprovarem o que apreenderam em relação às informações que o Estado – autor da cartilha – julga serem necessárias para o avanço de mais um ano no grau de escolaridade.

O recorte 3 (abaixo) apresenta a ampliação de algumas atividades da cartilha analisada, disponíveis na página seis (ver recorte 2). A partir das atividades enunciadas na cartilha e os sentidos de organização pela regulação e ordenação da alteridade funcionando por meio da linguagem não-verbal, como já apontado anteriormente, empreende-se a constatação de uma concepção de leitura na elaboração desse material didático. Uma concepção de que leitura se daria pela apreensão de informação, pela decifração/decodificação para a transposição da informação à um espaço de significação pré-estabelecidos para a realização da interpretação do texto. Está aqui o lugar central da crítica a esta prática.

Figura 3 – Recortes e montagens de tarefas/atividades da cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre).

1- Sublinhe, no texto, o conselho que a mamãe cabra dá aos seis cabritinhos antes de sair. Use o seu lápis de cor ou sua canetinha colorida.

2- Agora, com suas palavras, conte o que a mamãe cabra disse a seus filhotes antes de sair.

3- Pinte o quadradinho com a expressão que revela quando o lobo chegou à casa dos cabritinhos após a saída da mamãe cabra.

assim que ela saiu depois de satisfeito quando o lobo acordou

Vamos continuar trabalhando o texto?

7- Durante o ataque do lobo, os cabritinhos tentaram se esconder por todos os lugares da casa, mas não conseguiram. De todos os filhotes só sobrou um. Faça um desenho do local em que ele se escondeu.

11- Volte ao texto e identifique a quem se referem as palavras em destaque:

a) "Ela pensou que todos estivessem mortos, quando..." (linha 49)

b) "Os seis cabritinhos que ele engole por inteiro..." (linha 64)

13- Retire do texto outras palavras e/ou expressões que marcam o TEMPO.

14- Você já brincou de frase enigmática? Substitua os símbolos pelas letras correspondentes e monte a frase que descreve o final do lobo no conto que você leu.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	@	#	\$	%	&	*	()	-	.	/	\	^	~	~	

% @%2% 319+ 5# +# &%=% 3%# 1 21((971 38591 45 &54(1)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

Os esclarecimentos dessa crítica estão alicerçados no que propõem Orlandi (2000). A autora parte do princípio de que a leitura deve ocupar uma importante função no trabalho intelectual porque mobiliza não o que imaginariamente a sociedade tem construído na relação entre a escola e a ciência – de que seria possível haver um livro, uma cartilha, uma apostilha na qual todo o conhecimento poderia ser apreendido por meio da sua leitura –, mas que a importância da leitura para o trabalho intelectual está na *interpretação*, na relação do sujeito com o simbólico, ou seja, com os processos de produção de sentido considerando-se que não há relação direta entre linguagem-pensamento-mundo.

Ler um texto é considerá-lo constituído para além dos elementos linguísticos que, obviamente, não podem ser desconsiderados, uma vez que a língua estrutura os processos de significação de um enunciado; mas também é considerar que os sentidos desse texto não estão já postos, aguardando para serem desvelados. Ler um texto, ou para propor uma leitura é preciso considera que os sentidos de um texto são construídos na historicidade, ou seja, também a partir da história – que lhe é constitutiva – que constitui a *produção* de sentidos na interpretação de uma unidade de interpretação. Desse modo, a leitura é também anterior ao contato com um texto escrito. Lemos o tempo todo, porque o sujeito é chamado à interpretação todo o tempo. Não é possível não interpretar (ORLANDI, 1996).

Fazer ou propor leitura a partir dessa compreensão exige alguns entendimentos (ORLANDI, 1984; 2000): é preciso entender (01) que existem regras linguística – é preciso haver uma estrutura linguística que marca os processos de enunciação no texto, no qual o leitor pode encontrar chaves que apontam para os caminhos de construção e argumentação textual; que (02) conhecer as regras linguísticas, a não neutralidade do léxico, isto é, das palavras que compõem uma língua, pode auxiliar o leitor na adaptação e/ou na formulação e hipóteses para a significação textual – para os processos de interpretação e de compreensão textual; que (03) não é possível que o leitor coloque-se ausente na construção do sentido. Ao ler, o sujeito-leitor constrói significados. Assim, ocupar-se apenas da literalidade dos sentidos de uma palavra é manter-se no nível do codificável e do inteligível sem avançar para os níveis de leitura do interpretável e do compreensível. Para compreender um texto é imprescindível, então, que se considere que tantas outras unidades de significação contribuem para a constituição dos sentidos que significam na construção de um ou outro caminho de interpretação e de compreensão do texto (intertextualidade).

É a partir dessas proposições que afirmo que a concepção de leitura que fundamenta práticas de escolarização em detrimento dos processos de formação, como a que materializa elementarmente materiais didáticos como a cartilha de língua portuguesa apresentada acima, não promovem meios para que o aluno-leitor possa praticar a compreensão na leitura. Fundamentadas nessa concepção de leitura, a qualidade da relação do sujeito com o objeto não avança para além do que pode ser identificado/decodificado no nível do inteligível, e interpretado (no aspecto da coesão linguística).

Em práticas fundamentadas por uma concepção de leitura que se identifica com a ideologia da informação/comunicação – cujo trabalho é produzir, como efeito de evidência de

sentidos, uma imaginária relação direta entre linguagem-pensamento-mundo, engendrando efeitos na constituição do sujeito –, está em funcionamento um trabalho ideológico que apaga a possibilidade de outras interpretações possíveis. Na cartilha aqui analisada, tal mecanismo é realizado pela mecânica do enlaçamento dos personagens e dos balões de fala voltados a uma suposta interação com o aluno, gerenciando a leitura, ordenando e estabilizando os sentidos que devem ser identificados no texto. Há um roteiro fixo de leitura apresentado ao aluno, do qual não se escapa para outros desdobramentos de leitura e interpretação. É isso que estou denominando de prescritivismo da alteridade.

Entretanto, mais importante do que isso, está aí funcionando algo sobre o que já disse a respeito do espaço político-simbólico da escola que faz operar a filiação discursiva da instituição que administra os dizeres, as identificações. Algo que está na forma de assujeitamento pelo ensino na discursividade de uma instituição que instaura, historicamente, pelo atravessamento do interdiscurso, uma especificidade hierárquica do ensino sobre o aluno que o subjuga em sua qualidade de sujeito.

Nesse espaço, haveria, como sujeito, outros modos de experienciar a leitura?

3. Uma proposta de ensino discursivo da leitura

Gostaria de convidar o leitor a me acompanhar na apresentação de uma atividade que foi realizada uma primeira vez com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior do Estado do Paraná, no ano de 2012. A atividade foi elaborada e realizada, inicialmente, como forma de auxiliar professoras na elaboração dos seus planos de aula de modo que pudessem ampliar suas propostas de ensino para além dos projetos pedagógicos temáticos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião, acompanhava algumas alunas em processo de formação³ e olhávamos, dentre outras especificidades, para aspectos da produção da leitura.

A proposta que seria desenvolvida foi planejada em acordo com a professora regente da sala de aula em função de observações feitas durante três reuniões de planejamento. Durante essas reuniões, após conversa, e argumentação a respeito de posicionamentos teóricos e metodológicos sobre ensino e aprendizagem, leitura, língua e linguagem, nossa proposta foi trabalhar, a título de experimentação – uma vez que a professora ainda não acreditava na

³ Durante orientação de Estágio em Fonoaudiologia Educacional na UNICENTRO.

possibilidade de que o que queríamos fazer poderia dar certo –, a leitura que possibilitasse ao aluno a abertura para a elaboração textual a partir de um tema: “no mundo da lua”. A atividade consistia na apresentação de um haicai e um vídeo. A partir disso, o desenvolvimento das atividades também dependia do retorno dos alunos participantes.

A ideia em desenvolver um tema amplo como esse partiu do princípio de que não há sentido sem interpretação, e que as diferentes formas de linguagem significam de modos diferentes em materialidades distintas. A abertura do tema “no mundo da lua” para a inserção de diferentes materialidades (verbal e não ver-verbal) na atividade foi aproveitada de modo a permitir o estabelecimento de uma relação de qualidade entre o sujeito e o objeto simbólico que avançasse para os processos de compreensão na leitura, possibilitando ao aluno o encontro com a ressonância desejada com o seu itinerário de significação acerca do que pode ser por ele interpretado como “produção de leitura”.

Ainda no processo de elaboração da atividade, os objetivos foram reestabelecidos a fim de que visassem proporcionar meios para que o aluno pudesse praticar a compreensão da leitura de modo que fosse possível, nessa atividade, avançar para além da identificação dos aspectos linguísticos/sintáticos numa prática de leitura.

3.1 As marcas da instituição no planejamento do ensino

Assim, no planejamento da atividade antecipava-se, a partir do que já se compreendia a respeito dos processos de individuação e de significação, que os profissionais envolvidos estavam ali submetidos às condições de produção próprias de fazeres de um espaço político-simbólico que poderiam afetar e identificar, pelas filiações ideológicas, tanto a elaboração das atividades, quanto a sua prática em sala de aula.

Nesta situação, é importante lembrar que a instituição individua o sujeito – nela estão em funcionamento mecanismos ideológicos-administrativos do Estado –, interpelando ideologicamente o indivíduo, significando-o em sua forma jurídico-capitalista, que o administra. Assim, lembrar o conceito de individuação auxilia na compreensão do movimento político e ideológico da *produção* de interpretação dos acontecimentos, uma vez que não são quaisquer sujeitos que constituem as instituições. Ao serem interpelados em suas posições sociais, no espaço político-simbólico da escola, os sujeitos são sujeitos específicos das posições que ocupam: professores, alunos, coordenador pedagógico, diretor, entre outros. Desse modo, ao serem elaboradas atividades para alunos daquela escola todos são interpelados e afetados por

discursividades que administram as formações discursivas que se filiam aos dizeres e às suas identificações.

Entretanto, se não é possível não estar interpelado ideologicamente por esse funcionamento, na escola, como produzir outros efeitos para o ensino de leitura? Como produzir um deslocamento para o ensino que parta de uma concepção de leitura que considere o texto um produto decorrente de um processo de textualização de relações de sentido?

A partir do modo como compreendo a relação entre linguagem e sentido, o deslocamento pode ser provocado por meio do questionamento da transparência da linguagem, da desnaturalização das evidências dos sentidos. Cabe a quem propõe uma transformação nas práticas já estabilizadas num espaço como o da escola considerar as condições de produção, levando-se em conta a espessura da língua e formulando questões que possam desconstruir o que se tem tomado como certo.

A partir disso, da perspectiva que realizo a minha prática, as questões foram postas também em relação à ambiência – constituída do espaço físico formal e instrumental que estabelece uma condição para a forma-material, “dimensão significativa, onde se juntam o físico e espacial (material) e o humano, o simbólico e o político [...] a questão do espaço se articula à do sujeito, à memória, em termos da significação” (ORLANDI, 2009, p.225) – da sala de aula, de modo também a promover certo deslocamento das práticas de ensino. O gesto de compreender e modificar o espaço da sala de aula como parte da atividade leva a termo, discursivamente, esta proposta de ensino de leitura, ao passo que se realiza aí um gesto que desloca já de início o funcionamento das práticas de ensino. A começar como se problematiza e se questiona o ensino, e as definições de como a forma-material poderia engendrar a qualidade das relações entre os sujeitos e a própria prática de leitura.

Assim, o espaço foi modificado com o reposicionamento do mobiliário. Os alunos tiveram suas mesas e cadeiras reposicionadas na sala e podiam decidir onde esse mobiliário deveria ficar em função dos grupos que se formavam.

3.2 Uma proposta, diferentes possibilidades de leitura

Foram nessas condições – considerando a abertura do objeto simbólico e que o objetivo da atividade em questão era o trabalho para a produção da leitura – que um haicai e um vídeo foram apresentados aos alunos. Após um primeiro contato com esses textos, os alunos foram convidados a conversar entre si nos grupos que organizaram para a realização das atividades.

As atividades consistiam em realizar com o adulto que acompanhava o grupo a observação do poema e da imagem onde o haicai foi instalado (figura 4) – leitura no nível do inteligível (ORLANDI, 1984), isto é, no qual o texto linguístico é considerado em si mesmo, na identificação das palavras, frases e orações – e, a partir disso, poderem estabelecer relações com as experiências e outras histórias em seus percursos como sujeito – leitura no nível do interpretável, que exige conhecimento dos sujeitos do discurso e de dados que permitam identificá-los. Para que isso se desse, os alunos foram chamados a fazerem perguntas à materialidade significativa: como esse poema me faz lembrar de tantas histórias? Como é possível estar no mundo da lua? Como é falar com as estrelas? Você fala com as estrelas? Quando falo com as estrelas, elas respondem?

Perguntas como essas, dentre tantas outras, foram elaboradas e respondidas pelos alunos que também foram convidados a articularem a leitura do haicai com a leitura do vídeo⁴ exibido aos alunos no início da aula.

Figura 4.



Gostaria de dar visibilidade também para o fato de que a partir do modo como se formulam as práticas de ensino os acontecimentos da sala de aula se estabelecem. Porque tais práticas estão também sustentadas por um fundamento – teórico e metodológico – que permitirá modificar o processo e os instrumentos com os quais se elaboram condições para o ensino. É

⁴ O vídeo exibido foi o primeiro episódio da série “Mundo da Lua”. A série foi produzida por Flavio de Souza e exibida entre os anos de 1991 e 1992 pela TV Cultura. Os efeitos da prática de leitura com vídeo na sala de aula estão sendo analisados em uma versão desse material, a ser publicado no ano de 2017-2018 (no prelo).

com base nesse fundamento que o professor poderá apreender uma concepção de leitura que poderá contribuir para o ensino baseado ou em elementos que sustentarão uma prática constituída pela ideologia da informação (comunicação), ou em elementos que sustentarão práticas formuladas nos próprios processos de constituição de sentidos, a partir da dinâmica de produção de sentido **na** leitura

Sendo assim, não se trata de ensinar ou não ensinar a estrutura da língua ao aluno. De ensinar ou não ensinar tipo e gênero textual⁵. Trata-se de não sobrecarregar *as tarefas* de ensino da língua à *prática* da produção de leitura, lembrando que, conforme aponta Orlandi, (1984; 2000), é importante entender que existem regras linguísticas, mas que não há neutralidade do léxico, isto é, das palavras que compõem uma língua. O que há é interpretação, e isso importa fundamentalmente para os processos de compreensão textual.

Uma prática de ensino que se ocupe com o trabalho a partir de uma concepção de linguagem não transparente, depara-se com o próprio da linguagem, que é a inexactidão, o incerto e a provisoriedade dos sentidos. Outrossim, o que foi proposto na atividade apresentada como uma possibilidade de ensino discursivo de leitura está marcado por uma entrada, um convite ao sujeito-aluno à interpretação pelo deslocamento provocado pela materialidade de uma formulação metafórica: a expressão metafórica “no mundo da lua”.

3.3 Não há chave de interpretação, mas trabalho de interpretação

Antes de prosseguir, gostaria também de retomar e dar outras consequências à epígrafe apresentada no início desse artigo: “quanto mais pretendemos defender a [leitura], mais a sobrecarregamos de medidas administrativas ...”. Pretendo, a partir da expressão apresentada, discutir a respeito das dificuldades em se propor atividades que têm a metáfora como meio e fim de práticas pedagógicas a fim de que seja possível o desenvolvimento de um ensino discursivo da leitura. Essa preocupação funda-se no fato de que a metáfora não é algo com a qual o professor possa estabelecer um ponto de contato referencial permitindo-lhe controle sobre o aspecto didático propriamente dito. Qualquer tentativa de controlá-la a fim de administrar a produção de sentido a partir das práticas de leitura realizadas pelo aluno poderá incorrer no erro de aproximar e identificar esta prática de ensino às já apresentadas nos itens um e dois desse artigo. E não é esta a proposta. Estabelecer um trabalho que encontre na dupla

⁵ Na atividade apresentada, esses elementos foram informados aos alunos e a gramática foi trabalhada na reescrita do haicai.

relação o produto e o processo exige que se permita que o processo se dê pela própria prática da imprevisibilidade da interpretação pelo aluno, mais em função da sua experiência e roteiro de leitura sintática-linguística e de vida prévias, e menos do que a relação que se possa estabelecer com o texto apresentado na aula como referente imediato para a leitura sintática-linguística (nível do inteligível).

Defender a leitura a partir do modo como a compreendo é defender o direito de autonomia (possibilidade de produção de conhecimento) do aluno na relação com o objeto simbólico. É estabelecer meios para que o sujeito-aluno possa, no processo, produzir linguagem a partir da posição-sujeito na qual é interpelado. No trabalho com metáfora não caberá a inserção de chaves de interpretação que objetivem a tentativa de administração da produção de sentido, do tipo “o que o autor quis dizer com a frase *x*?”, por exemplo.

Figura 5.



As imagens apresentadas na figura 5, acima, ilustram a sequência da realização das atividades da proposta de ensino discursivo de leitura, conforme venho textualizando desde o item três deste artigo. Assim como já disse anteriormente, esta atividade foi elaborada a partir de um fundamento que sustentou uma prática voltada aos processos de constituição de sentidos para e a partir da dinâmica de produção de sentido **na** leitura. Ou seja, foi a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso que foram construídos os

instrumentos⁶ e os modos de atuação que possibilitaram a transformação da prática de ensino de leitura para os processos de ensino discursivo da leitura.

É importante lembrar que esta foi uma experiência singular. O professor⁷ que se envereda pelos caminhos do ensino de leitura a partir desta perspectiva deve estar preparado para que o aluno não lhe dê as respostas programadas como aquelas que estão prontas no livro do professor. Nesta perspectiva, a produção de linguagem que decorre da leitura/interpretação pelos alunos é sempre inesperada. Nessa direção digo que, ainda que esta atividade seja realizada pelo mesmo professor em diferentes turmas, o professor deve estar preparado a realizar ajustes a depender das condições que lhe forem apresentadas. De uma perspectiva discursiva, para o ensino de leitura o professor deve estar em relação de desierarquização com com seus alunos, de modo a proporcionar condições para o debate – produção de linguagem –, a respeito dos temas envolvidos nos materiais de leitura.

Considerando, assim como propõe Orlandi (2000), que “toda leitura tem a sua história” (p.86), e que todo sujeito produz ao longo de sua vida um itinerário de leitura, é o modo como se estabelecerá a relação e a qualidade dos sujeitos com o objeto de interpretação que se dará a leitura destes textos. O professor deverá lidar com as relações de previsibilidade e de imprevisibilidade da leitura permitindo que seus alunos pratiquem linguagem para além do que as cartilhas e os conteúdos curriculares preveem para cada ano de escolaridade. Gadet e Pêcheux (2004, p. 160) afirmam que “a metáfora também merece que se lute por ela”.

A metáfora, assim como Pêcheux e Fuchs (2010, p. 235) anunciam, “é primeira e constitutiva, e não segunda e derivada”, ou seja, não haveria linguagem sem metáfora porque é nela que está o próprio do simbólico; que está o lugar do deslize, da interpretação, da entrada da ideologia, da historicidade. Desse modo, o trabalho de leitura deve ser compreendido como prática de linguagem porque é constituída por práticas de constituição de sentido **nos** processos discursivos. A metáfora é lugar de encontro, de evidenciação desses processos, e a elaboração de atividades que ampliem a abertura da autonomia do sujeito na produção do conhecimento devem ser contempladas de modo a dar lugar para que o sujeito res(x)ista aos processos de

⁶ Para melhor compreensão dos processos de transferência de conhecimento e de instrumentos teóricos e práticos, ver Henry (2010).

⁷ Na explicitação da atividade realizada, farei referência à figura do professor. Apesar desta atividade ter sido realizada por uma fonoaudióloga (supervisora) e fonoaudiólogas em formação (estagiárias), a presença e a efetiva participação da professora regente da sala de aula foi primordial para a sua realização. Outra razão é que com este artigo pretende-se fomentar às práticas de ensino de leitura, cujos principais sujeitos são o professor e o aluno.

especificidade hierárquicas do ensino que subjagam tanto o professor, quanto o aluno em sua forma-sujeito autor.

Foi essa abertura que se pretendeu proporcionar nas atividades aqui apresentadas, assim como ilustrado na sequência apresentada na figura 2. O professor que propõe a atividade deve se questionar a todo o tempo em relação aos instrumentos e procedimentos realizados de modo a não asfixiar as possibilidades de abertura ao simbólico para leitura; e, aos alunos, deve fazer perguntas de modo a aproximá-los a uma relação para com o objeto simbólico. Tais práticas desobrigam o aluno à fazerem leituras que objetivem a decifração do tipo “o que o texto significa”, ou “o que o autor quis dizer”.

Assim, na apresentação do haicai “No mundo da lua”, de Helena Kolody⁸, os alunos foram provocados pelos professores a responderem perguntas como: esse poema te leva a lembrar de outras histórias? Quem quer contar uma história? Como é possível estar no mundo da lua? Alguém aqui já falou com as estrelas? Como é falar com as estrelas? Você fala com as estrelas? Quando você fala com as estrelas, elas respondem? Quando estamos no mundo da lua, quantas coisas podem acontecer? E como elas acontecem?

Notem que ao serem colocadas tais questões aos alunos o professor não se afasta totalmente dos procedimentos didáticos que são próprios da sua prática de sala de aula (não é possível, afinal, não estar interpelado ideologicamente). Há um certo gerenciamento. No entanto, ao estabelecer esse outro modo de realizar a sua prática, ele passa a se apoiar num outro ponto de referência para a sua posição de gerência da sala de aula. Qual seja, o de ser participante nos processos de significação na produção da leitura sendo enredado em meio à colaboração dos alunos. A partir desse novo modo de operar, o professor desloca sentidos na sua prática e nas possibilidades de leitura do aluno, realizando um trabalho no entremeio da dupla relação entre o produto e o processo, privilegiando a imprevisibilidade da interpretação.

Nesse outro modo de operar o professor se propõe a ser apoiador do processo de produção, anotando as formulações produzidas pelos alunos, do que eles poderiam formular ao longo da atividade. Assim que a leitura do haicai e a conversa a respeito das possibilidades de interpretação daquele texto tivesse sido, por ora, encerrada, o vídeo do primeiro episódio da série “No mundo da lua” foi exibido à turma. No entanto, após a exibição do vídeo não foi necessário que o professor desse início às perguntas que gerariam as formulações a respeito das

⁸ Na ocasião, o Estado do Paraná estava comemorando o centenário de Helena Kolody, poetisa brasileira de grande expressão. Foi a primeira mulher a publicar haicais no Brasil, o que seu deu em 1941.

diferentes possibilidades de interpretação sobre a expressão metafórica “no mundo da lua”. Ao final da exibição os alunos se colocaram a expressar as suas impressões, fazendo relação com o texto anteriormente lido e, inclusive, com o que já haviam explanado com relação às suas experiências/leituras anteriores.

A terceira e última etapa desta atividade corresponde à elaboração de um texto colaborativo pelo qual os alunos poderiam contar uma história como modo de dar certa materialidade às possibilidades de leitura a partir do movimento realizado naquele dia de trabalho. Vale ressaltar que a realização dessa atividade não teve o objetivo de ensino de escrita para a aula preparada. A solicitação da elaboração desse texto objetivou a ancoragem material das formulações propostas pelos alunos. A textualização das formulações possibilitou dar certa visibilidade, aos alunos e à professora, às interpretações das leituras feitas pelos alunos daqueles e de outros materiais e, inclusive, a partir dos questionamentos que foram feitos aos alunos e dos relatos das experiências dos próprios colegas. O que se pretendeu, pela textualização das histórias formuladas, foi apontar certos traços do efeito metafórico que se poderia produzir numa leitura que se voltou à compreensão de diferentes textos.

A realização dessa terceira etapa foi importante para a visibilidade dos efeitos de leitura, inclusive porque ainda, nesta última etapa da atividade, alguns alunos demonstraram certa dificuldade em formular histórias que escapassem da temática (meio ambiente) do projeto pedagógico transversal que vinha sendo realizado em todas as escolas do município. O adulto que acompanhava o grupo (estagiárias, supervisora e professora regente) teve papel fundamental no deslocamento para o tema na medida em que era ele, especialmente, que fazia perguntas discursivas que retomaram com o aluno o fato de que a leitura possibilita certa ressonância, ou seja, certa relação com o modo como ele investe ou é investido de sentido⁹ na sua vida cotidiana. Possibilita certa compreensão de si e do mundo no qual ele está situado. O tema também foi retomado com perguntas a respeito das leituras que haviam sido feitas anteriormente.

Tomando de empréstimo a expressão metafórica tanto do texto do haicai de Helena Kolody, quanto da série da TV Cultura “No mundo da lua”, os alunos foram convidados a fazer leituras que extrapolassem os conteúdos já conhecidos e sempre solicitados em sala de aula. “Mundo da lua” seria a metáfora que permitiria aos alunos os deslocamentos possíveis para que

⁹ Esta é uma formulação que refere ao conceito de corpo-sentido, cunhado por Barros (2012), já deslocado para o campo do Discurso. Corpo-sentido é o corpo que investe e é investido de sentidos num gesto discursivo.

pudessem interpretar a partir das suas posições-sujeito. A metáfora neste trabalho, então, está tomada não como chave de interpretação – como poderia ser pensada numa concepção conteudista –, mas como trabalho. Metáfora que, constituída por mecanismos de deslizamentos e deslocamentos por entre formações discursivas (PÊCHEUX, 2011), pelo trabalho de interpretação, possibilita aos sujeitos compreenderem os objetos simbólicos com os quais se deparam.

4. A metáfora merece que se lute por ela: considerações finais

Neste trabalho, tomo a situação educacional/social na constituição da formação social do século XXI como meio e justificativa para apontar a importância de pesquisas que se voltem para a problematização da elaboração e do uso de instrumentos em práticas educacionais de ensino da leitura. Para isso, baseio-me fundamentalmente na compreensão dos processos sociais e políticos vivenciados ao longo dos últimos 40 anos no Brasil.

Pesquisas no campo das Ciências da Linguagem, como a produzida por Sobrinho e Castello Branco (2011), apontam que a política educacional desenvolvida pelo Estado Brasileiro ao longo de todos esses anos vem contribuindo fortemente com as finalidades do capital como a preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria, o que negligencia, absolutamente, as necessidades sociais reais de toda uma população. A pesquisa de Agustini e Rodrigues (2016) corrobora com esta afirmação. A política educacional brasileira vem promovendo há 40 anos a elaboração e a execução de programas que têm como finalidade a escolarização em detrimento dos processos de formação, preparando pessoas para que se adequem ao mercado de trabalho, tecnificando cada vez mais os processos de escolarização de acordo com as demandas de desenvolvimento da indústria, estabelecendo uma relação entre o conhecimento e o mercado que determina uma certa formatação ao ensino.

Na pesquisa aqui realizada, pretendi dar certa visibilidade a esse processo, mas também busquei mostrar que há modos para a realização de certo deslocamento na prática de ensino que possibilite uma prática res(x)istente, isto é, mostrar que há lugar para uma prática que coloque o sujeito numa relação com a leitura que seja de produção de conhecimento, colocando a relação com a aquisição de conteúdo em menor relevância. Ao re(x)istir aos processos que o fixem num roteiro preexistente, o sujeito (nesta ocasião, o aluno) passa a estabelecer outra relação com a sua própria condição de ser-sujeito-no-mundo. Uma relação de produção de conhecimento pode então ser estabelecida.

Ao longo deste artigo, venho mostrando que ao partir de uma posição discursiva para a produção de processos de ensino de leitura, parte-se também da compreensão que capacitar, preparar e adequar para fins que não sejam para a transformação do sujeito na alteridade com a produção do conhecimento promove, como efeito, o controle e a ordenação do trabalho de interpretação. E este é um trabalho que demanda uma posição de significação por parte do sujeito daquilo que se constitui na/pela relação com o significante – a própria interpretação.

Desse modo, a tomada de posição de sujeitos que se ocupam de elaborar instrumentos e práticas educacionais a fim de ensinar alunos para a apreensão/aquisição de práticas e etapas pré-estabelecidas para o alcance de técnicas de leitura minimiza a importância dos processos de interpretação na formação escolar. Ao contrário, um trabalho de ensino de leitura pautado na/para a abertura do simbólico pode contribuir para a elaboração de diferentes modos de discursivizar, isto é, para a construção de processos de significação/produção de conhecimento, de outras formas de existência.

Da minha posição, o trabalho de leitura deve ser compreendido como prática de linguagem porque é constituída por práticas de constituição de sentido **nos** processos discursivos. O trabalho com a metáfora é lugar privilegiado para isso porque nela está compreendido o trabalho da historicidade, o próprio da alteridade do interdiscurso com o qual se brinca no jogo do efeito metafórico produzido a partir da possibilidade de ler um mesmo texto de diferentes maneiras e, quem sabe, a partir desse texto, deslocar sentidos.

A produção e o deslizamento dos sentidos por formações discursivas – regiões do interdiscurso – é o que se busca com a metáfora na prática de ensino para que, nesse jogo, se constituam, se formulem sentidos. Os efeitos dessa prática poderão circunscrever o sujeito-aluno numa outra relação com o próprio da ordem do simbólico, que é ser interpelado para uma relação de interpretação que avance para além da inteligibilidade dos textos escolares fazendo-o deslizar/deslocar de modo que ele possa transformar a sua relação com a sua própria vida.

Penso que com a apresentação de práticas de ensino como essa apresentada pode-se apreender novos modos de elaboração de práticas de ensino discursivos de leitura. Do modo como compreendo, este trabalho pode mostrar ao professor que a metáfora é lugar de encontro, de evidenciação de processos. Lugar de elaboração de atividades que ampliem a abertura para o trabalho com o simbólico.

Referências Bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H.; RODRIGUES, E. A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. In.: **Revista Letras & Letras**. Uberlândia. vol. 32/3. Especial. Dez, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33629/19142>. Acesso em 25/01/2017.

ALVES, M. da C. P.; BARROS, R. C. B. de.; CARROZZA, N. G. **As dimensões política e simbólica do índice de desenvolvimento da educação básica (ideb)**. (no prelo)

BARROS, R. C. B. de; RODRIGUES, E. A. Efeitos da instrumentalização da arte sobre a leitura da diversidade: “Pelos olhos de (Nicolas)”. In: COSTA, G. C. da; CHIARETTI, P. **Cultura e diversidade**. Campinas: Pontes Editores, 2016. pp.51-82.

BARROS, R. C. B. **A singularidade da clínica fonoaudiológica**. Campinas: Editora RG, 2012.

BRASIL. **Avaliação nacional tem início nesta segunda-feira para 2,7 milhões de estudantes do terceiro ano**. [Ministério da Educação]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acessado em 21/02/2017.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani (et al). 4ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp.11-38.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-186.

_____. Quando a falha fala. Materialidade, sujeito, sentido. In: _____. **Discurso em Análise**. Sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012. pp. 69-82.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. v.17, jan-junho 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/download/2373/2458>. Acessado em 28/12/2015.

_____. **Discurso e leitura**. 5ed. (Coleção passando a limpo). São Paulo: Ed. Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

_____. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Significação, leitura e redação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V.3, 1984. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3765/4339>. Acesso em: 25/11/2014.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. In.: _____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. pp.151-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani (et al). 4ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp.159-249.

RODRIGUES, E. A.; BARROS, R. C. B. de. Discursos sobre língua(gem) e sujeito em documentos reguladores da educação: a questão da inclusão. **Revista Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 372-406, janeiro-junho, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/2196>. Acessado em 20/12/2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre)**. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120181/LP4_2BIM_ALUNO_2014.pdf. Acesso em: 07/02/2017.

SOBRINHO, J. S.; CASTELLO BRANCO, L. K. A. Teoria em voz de poeta. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, Luiza K. A. (orgs.) **Análise de discurso do Brasil**. Pensando o impensado sempre. Uma homenagem à Eni Orlandi. Campinas: RG Editores, 2011. pp.181-196

Artigo recebido em: 03.04.2017

Artigo aprovado em: 05.09.2017

“Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois

“We're going to have to kiss each other”: the direct speech genesis in writing processes of dyads

Eduardo Calil*
Kall Anne Amorim**

RESUMO: A escrita de falas de personagens (discurso direto) em narrativas ficcionais é um fenômeno linguístico-enunciativo complexo, envolvendo desdobramentos de diferentes planos enunciativos (passagem da voz do narrador para as vozes dos personagens e vice-versa), ao mesmo tempo em que requer do aluno o domínio de recursos gráficos e linguísticos para representá-las no texto escrito. Esta complexidade tem sido discutida pela literatura especializada a partir da análise de manuscritos escolares, onde as falas dos personagens já estão escritas. Apesar do produto textual ser um importante elemento para discutir como escreventes novatos podem representar o discurso direto, o texto acabado não permite observar como este discurso foi construído ao longo do processo de escritura. Partindo da Genética Textual e da Linguística Enunciativa, este trabalho discute o processo genético e criativo do discurso direto proposto por uma dupla de alunas recém-alfabetizadas (6-7 anos), quando o professor da turma solicitou que combinassem e escrevessem um único texto em sala de aula. Com o apoio do registro filmico de todo o processo de escritura, a análise pôde identificar que a gênese textual da fala de um personagem passa por intensas (re) formulações antes de sua inscrição e linearização na folha de papel. Foi igualmente observado que a criação e o registro escrito do discurso direto são influenciados pelo conteúdo narrado, bem como pela condição letrada e subjetividade dos escreventes novatos.

ABSTRACT: The writing of the characters' speech (direct speech) in fictional narratives is a complex linguistic-enunciative phenomenon, involving unfolding the enunciative plans (passage from the voice of the narrator to the voices of the characters and vice versa), at the same time as requires the student's mastery of graphical and linguistic resources to represent them in the written text. This complexity has been discussed by the specialized literature from the analysis of school manuscripts, where the characters' speech are already written. Although the textual product is an important element to discuss how newly writers can represent the direct speech, the finished text does not allow us to observe how this discourse was constructed throughout the writing process. Based on the Textual Genetics and the Enunciative Linguistics this work discusses the genetic and creative process of the direct speech proposed by a pair of newly literate students (6-7 years old), when the class teacher asked them to combine and write together a single text in the classroom. With the support of the filmic record of all the writing process, the analysis identified that the textual genesis of a character's speech undergoes intense (re) formulations prior to their inscription and linearization on the sheet of paper. It was also noted that the creation and written record of direct speech are influenced by the narrated content, as well as by the literate condition and subjectivity of the newly writers.

* Doutor em Letras e Linguística. Centro de Educação. Pós-Graduação em Educação. Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFAL. eduardocalil@icloud.com.

** Doutora em Educação. Faculdade Estácio de Alagoas (Estácio/Fal). Integrante do Grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (UFAL) e do Laboratório de Manuscrito Escolar (UFAL). kallanneamorim@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa ficcional. Manuscrito escolar. Processo de escritura em ato. Discurso reportado. Discurso direto.

KEYWORDS: Fictional narratives. School manuscripts. Writing processes in act. Reported speech. Direct speech.

1. Introdução

Escrever textos na sala de aula é uma das condições para a aprendizagem da linguagem escrita. Nos documentos curriculares oficiais brasileiros (BRASIL, 1997), essa atividade deve ser sistematizada através de propostas de produção textual e o texto produzido pelo aluno é utilizado como objeto de avaliação pelo professor, através do qual poderá observar diferentes aspectos (ortográficos, gramaticais, textuais, enunciativos) relativos aos conteúdos de ensino requeridos para determinado ano letivo. Um dos gêneros textuais frequentemente propostos para o ensino destes aspectos é a narrativa ficcional, através da qual são colocados em destaque formas de discurso reportado (DR), como a marcação de enunciados do narrador e de personagens, caracterizadas, frequentemente, nos anos iniciais de escolarização, pelos usos de sinais de pontuação: dois pontos e travessão.

A complexidade enunciativa e gráfica das formas de representação do DR envolvidas nos processos de aprendizagem e o modo como os alunos as representam têm sido analisados por estudos que elegem o manuscrito escolar (ME)¹ como objeto de investigação (BESSONNAT, 1994; BORÉ, 2004a, 2004b, 2010, 2012; CALIL; AMORIM; BORÉ, 2015; FABRE, 1990, 1992; FERREIRO, 1996; FERREIRO; PONTECORVO, 1999; FIGUEIREDO, 1998). Embora o ME seja um importante elemento para discutir as formas pelas quais o DR é representado pelo aluno, ele não permite investigar sua gênese textual e como ele foi elaborado ao longo do processo de escritura.

¹ O termo “manuscrito” remete aos estudos realizados em Crítica Genética, campo de saber que o elegeu como objeto científico privilegiado para analisar o processo de criação e escritura de escritores consagrados. Para a Crítica Genética, o manuscrito porta “os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos” (GRÉSILLON, 2007, p. 52). Atualmente, estes estudos apreendem dossiês de linguistas teóricos, textos teatrais e de cinema, música, ciências exatas. “O objeto se ampliou, mas manteve seus laços conceituais com o objeto inicial. Ou seja, a análise genética pode ser feita ‘em qualquer objeto que comporta processos de criação’” (WILLEMART, 2007 apud GRÉSILLON, 2007, p. 8). O termo “manuscrito escolar” busca preservar vinculação à Crítica Genética e, ao mesmo tempo, contextualizar o ato de escrever. Ele corresponde, portanto, ao “texto escrito a partir de uma demanda escolar” (CALIL, 2008, p. 26) e os estudos dedicados a investigar o processo escritura discente são realizados a partir de diferentes gêneros textuais (poesia, história em quadrinhos), objetos de estudos (Rasuras orais e escritas, Títulos das histórias, onomatopeias), campos teóricos e procedimentos metodológicos.

Essa limitação dos manuscritos é reconhecida por importantes pesquisadores da Crítica Genética, na medida em que “eles são lacunares: apenas uma parte do processo deixa traços sobre o suporte escrito” (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2009). Relacionado a esse aspecto, é frequente encontramos interpretações sobre as intenções do escrevente de difícil comprovação empírica. Isso pode ser observado, por exemplo, em asserções como “é para resolver este problema [de referência do pronome “eu”] que ela [a escrevente] nomeia Ulisses no lugar do signo pelo qual ele efetua a narração” (BORÉ, 2012, p. 123).

Outros estudos, inseridos no campo da Genética Textual², descrevem as formas de representação do DR a partir da comparação entre produtos textuais (BORÉ, 2004a, 2004b, 2006; PLANE; RONDELLI; VENERIN, 2013). Apesar desses trabalhos elegerem a narrativa ficcional como gênero escolar, seu caráter inventivo é minimizado pelo fato dos alunos reescreverem ou darem continuidade a histórias já conhecidas ou de inventarem histórias a partir de um conjunto de imagens (BORÉ, 2000). Em todas as situações, há predefinição de personagens e possíveis tramas e diálogos.

Investigações relacionadas à gênese do DR, durante o texto em curso, dependem de desenhos metodológicos específicos e ainda são em número significativamente menores. A partir deste campo de estudo, dentro de uma abordagem enunciativa, este trabalho³ visa a contribuir para compreensão do processo genético e criativo de falas de personagens inventadas por escreventes novatos. De modo mais específico, pretendemos mostrar os caminhos genéticos do discurso direto (DD) enunciado e escrito por uma dupla de alunas recém-alfabetizadas durante a efetivação de uma proposta de produção textual em sala de aula. Apresentaremos a análise micro genética de um processo de escritura a dois, coletado sob condições ecológicas⁴.

² Biasi (2010, p. 14) diferencia Genética Textual e Crítica Genética. A primeira analisaria, classificaria, decifraria e eventualmente publicaria uma edição dos manuscritos; a Crítica Genética interpretaria os resultados da análise e reconstituiria a gênese textual. Contudo, em momentos anteriores, ele pontua que “a interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, ‘genética dos textos’ ou ‘crítica genética’” (2010, p. 9), indiciando não diferenciação entre os termos. Do nosso ponto de vista, a Crítica Genética está fortemente relacionada aos manuscritos literários. Neste trabalho, optamos por utilizar Genética Textual como campo de investigação associado à gênese textual de textos ordinários, não literários, cotidianos e escolares (DOQUET, 2011).

³ Registramos nosso agradecimento às agências brasileiras de fomento à pesquisa: CNPq (processo 304050/2015-6), FAPEAL (processo 60030 479/2016), além de bolsa de Doutorado (2012-2016) concedida pela Capes a Kall Anne Amorim tanto no Brasil, quanto no exterior (processo 99999.014627/2013-02).

⁴ A utilização do termo “condições ecológicas” visa a evidenciar que a produção textual foi realizada no contexto escolar das alunas. Ou seja, Isabel e Nara permaneceram em sua própria sala de aula, junto aos demais alunos, e a proposta foi conduzida pela professora da turma, e não pelo pesquisador.

2. Manuscrito escolar e discurso direto

A leitura do ME, sobretudo daquele produzido por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita a identificação de diversos problemas relacionados ao processo escritural, ao gênero textual produzido e aos aspectos relativos à aprendizagem do escrevente novato: grafia, ortografia, acentuação, pontuação, DR.

Dentre esses problemas, reconhecemos que, no caso da narrativa ficcional, a passagem da voz do narrador para a voz do personagem, a representação do DD e do diálogo entre os personagens são elementos importantes para a construção textual. Nas palavras de Boré (2010), o DD funciona como “motor da invenção”, fazendo com que a trama narrativa possa se desenvolver. Contudo, o funcionamento deste “motor” é complexo, pois está relacionado à “ultrapassagem de um ponto de vista unilateral” (BORÉ, 2010, p. 157): o escrevente precisaria responder a diferentes focos narrativos, controlando o desdobramento de planos enunciativos distintos (narrador, personagens) e, ao mesmo tempo, dominando recursos gráficos (pontuação) e linguísticos (uso de dêixis (pronomes e advérbios), de tempo e conjugação verbal) necessários para sua representação na forma escrita.

Ao analisar a ocorrência de diferentes formas de representação de DD em textos de alunos de 8 a 11 anos, Boré (2012) identificou não somente usos poucos convencionais de marcas de pontuação, como também “desacordo entre marcas gráficas e marcas enunciativas ou sintáticas” (BORÉ, 2012, p. 120) na estruturação do DD. Além disso, enunciados escritos são formados com elementos enunciativos justapostos, advindos de diferentes vozes narrativas relacionadas ao conteúdo narrado, e vozes sociais relacionadas às práticas didáticas estabelecidas e aos gêneros textuais oferecidos como referência para a produção textual (CALIL; BORÉ, 2011).

Esses trabalhos, ao analisarem as ocorrências de DD em ME, mostram a descrição de suas formas de representação escrita, indicando a complexidade de sua formulação escrita. As formas justapostas indicam, contudo, a necessidade de se observar o modo como o aluno construiu essas formas de representação do DR.

3. Metodologia

Uma recente linha investigativa em Genética de texto tem buscado aproximar o produto textual (ME) do processo de escritura em tempo real⁵. As metodologias propostas por essa linha investigativa permitem articular processo e produto, de modo a colocar em destaque tanto as pausas no teclado e posicionamentos do mouse (DOQUET, 2011), quanto o processo enunciativo envolvendo a formulação e reformulação oral de enunciados que serão inscritos e linearizados no ME (BOUCHARD; MONDADA, 2005; CALIL, 2009, 2012a, 2016; DE GAULMYN; BOUCHARD; RABATEL, 2001; FELIPETO, 2008).

O desenho metodológico proposto por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)⁶ tem como objetivo a análise da gênese textual em tempo real, considerando sobretudo suas condições reais de enunciação, isto é, o processo de escritura efetivado sob condições ecológicas da sala de aula. O caráter multimodal (audiovisual e escrito) do manuscrito em curso oferece ao pesquisador o acesso à fala espontânea e coenunciativa dos alunos enquanto conversam sobre o que irão escrever, o que estão escrevendo e sobre o que já escreveram. Esse acesso tem fundamentado as noções de “manuscrito oral” e “rasura oral”⁷, através das quais se busca mostrar de que modo as reformulações orais fazem parte do processo escritural do ME e de seu registro escrito. Em trabalhos sobre a gênese textual de títulos (CALIL, 2010, 2012b, 2013) e de nomes de personagens para histórias inventadas (CALIL, 2012c), de versos e rimas para poemas (CALIL, 2012d, 2012e), onomatopeias (CALIL; DEL RÉ, 2009; SANTOS; CALIL, 2010) e falas de personagens (LIRA, 2011, BRAGA, 2012; DIKSON; CALIL, 2015) para histórias em quadrinhos, essas noções podem ser observadas na constituição da dinâmica criativa de textos escolares.

⁵ Para estudos envolvendo escreventes universitários, conferir De Gaulmyn; Bouchard; Rabatel (2001) e Bouchard; Mondada (2005). Para estudos sobre processos de escritura em tempo real com escolares, conferir Calil (2008a, 2009) e Doquet (2011).

⁶ O LAME tem desenvolvido estudos a partir do Sistema Ramos. Este Sistema é capaz de capturar simultaneamente o manuscrito em curso e o que uma dúode de alunos conversa sobre o que estão escrevendo.

⁷ Segundo Calil (2008, 2016), o “manuscrito oral” corresponde ao processo coenunciativo estabelecido entre dois alunos, enquanto escrevem um texto. Sua materialidade é composta pelos elementos linguísticos e textuais relacionados ao conteúdo narrativo, além dos aspectos visuais e suprasegmentais próprios da interação face a face. A “rasura oral”, por sua vez, refere-se os pontos de tensão em que um dos escreventes reconhece um objeto textual, retorna sobre ele, explicitando ou não alguma forma de comentário que potencialmente pode alterar o que está sendo inscrito e linearizado na escrita em curso.

O material a ser analisado neste trabalho faz parte de um longo e importante *corpus* coletado durante dois anos em uma escola particular com abordagem didática construtivista⁸. O processo de escritura a dois foi registrado no dia 26/02/1992 (7º processo), estabelecido por duas alunas, Isabel (7 anos e 3 meses) e Nara (6 anos e 8 meses), no início do atual 2º ano do Ensino Fundamental. As alunas paulistanas pertenciam à classe média alta, eram recém-alfabetizadas, advindas de famílias letradas. Escolhemos esse processo para analisar aqui por ele ser representativo do modo de pensar das alunas envolvidas neste estudo de caso.

Conforme a metodologia, de caráter ecológico, proposta em comum acordo entre o pesquisador e a equipe pedagógica da escola, em um 1º momento, a professora da turma apresentava a consigna, levantando oralmente com seus alunos as possibilidades de conteúdos narrativos a serem escritos. Em seguida, as duplas se dirigiam para as suas mesas de trabalho e iniciavam a combinação oral da narrativa (2º momento). Conforme ainda estabelecido pela professora, ao terminarem a combinação, os alunos de cada dupla solicitavam folha de papel e lápis para iniciar o registro gráfico da história inventada (3º momento). Neste momento, a professora definia um aluno como o responsável por escrever e o outro por ditar. Concluído esse 3º momento (inscrição e linearização da história), cada dupla poderia ler o que foi escrito para o professor (4º momento), antes de lhe entregar o ME. Toda a proposta de produção textual, do 1º ao 4º momento, foi filmada pelo pesquisador.

No dia desta coleta, a professora organizou seus alunos em semicírculo, sentados no chão (“roda de conversa”), e apresentou a consigna da proposta de produção textual. Disse que os alunos escreveriam uma história inventada com o título *A princesa e a pedra encantada*, e os incitou a darem ideias sobre o que poderiam escrever. Depois de vários alunos falarem, deu-se início ao 2º momento, quando Isabel e Nara, já em suas mesas, combinaram e inventaram a história a ser escrita. No 3º momento, Isabel recebeu a folha de papel e a caneta. Ela ficou

⁸ Este *corpus* pertence ao LAME e faz parte do Dossiê Vila, constituído ao longo de dois anos (1991-1992), durante uma coleta de dados de caráter longitudinal. O Dossiê Vila reúne, entre outros importantes documentos, 16 processos de escritura a dois. De todos eles, participaram duas alunas, Nara e Isabel. A riqueza deste dossiê tem características únicas e já alimentou diversos trabalhos dos integrantes do LAME. O fato deste material trazer o registro em vídeo de propostas de produção textual realizadas em sala de aula há mais de 25 anos oferece não apenas uma inestimável documentação de práticas docentes daquele momento, mas também permite futuros estudos comparativos, com práticas mais recentes. Para um maior detalhamento sobre este *corpus*, consultar Calil (2008, 2016). O processo de escritura que analisaremos aqui foi o 7º processo filmado, mas o 1º registrado no ano de 1992. Este processo faz parte da tese de doutoramento de Kall Anne Amorim, intitulada “Discurso reportado e a escritura colaborativa de histórias inventadas em sala de aula”, defendida em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE, UFAL).

responsável por escrever e Nara por ditar. Em nossa análise genética, consideramos todas as formulações orais relativas à construção do DD até sua inscrição e linearização no ME.

A delimitação de um DD não é tarefa simples, dada a dificuldade em se estabelecer sua extensão. Ele se caracteriza pela mudança de turno de fala? E se em um mesmo turno de fala de um personagem houver vários enunciados encadeados? Seria um DD ou vários DD em sua fala? Essa discussão iria muito além dos limites destas páginas. Para os objetivos deste artigo, iremos descrever o caminho genético que levou à inscrição e linearização da fala de um personagem. Consideraremos, portanto, a fala de um personagem como um conjunto de enunciados de discurso reportado (EDR), delimitado por sua introdução e retomada na voz do narrador, proferidos pelos alunos durante o processo escritural. Por exemplo, a formulação oral feita por uma das alunas para a fala do personagem Rei, “Ele falou assim: Nossa! Quem são vocês?” será considerada como uma única fala, composta por dois EDD:

Fala do personagem Rei:

- 1 sintagma introdutor: “Ele falou assim”
- 1 EDD: “Nossa!”
- 1 EDD: “Quem são vocês?”

Neste EDR teríamos dois enunciados de discurso direto (EDD) do personagem, introduzidos pelo narrador “ele falou assim”. O fechamento deste EDR é delimitado pela retomada da voz do narrador. Para contabilizar os EDR envolvendo a fala de personagens, consideramos aqueles em que houve mudança de elementos dêiticos (pronomes, advérbios) e elementos verbais (tempo, conjugação), caracterizando, portanto, uma mudança de plano enunciativo.

4. A gênese da fala de um personagem em *A princesa e a pedra encantada*

4.1 O DD no manuscrito escolar

A história *A princesa e a pedra encantada* inventada por Isabel e Nara tem três personagens: princesa, príncipe e soldado. Há uma única fala de personagem, introduzida sem qualquer marca de pontuação. O soldado diz para todos os personagens, inclusive para ele mesmo, o que devem fazer para quebrar o feitiço da pedra encantada que os havia transformado em pedra: “nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”.

Figura 1 – Estado final do ME *A princesa e a pedra encantada* de Isabel e Nara (7º processo, 26/04/1992) e sua transcrição normativa, com destaque para o DD do soldado.

1.	26/2/92 A PRINSESA E A PEDRA ENCANTADA	26/2/92 1 A PRINCESA E A PEDRA ENCANTADA
2.	ERA UMA VES UM PRINCIPE E UMA PRINSESA	2 ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE E UMA PRINCESA
3.	SA QUE MORAVA NUM PALASIO UM DIA	3 SA QUE MORAVA[M] NUM PALÁCIO [.] UM DIA
4.	O PRICIPE E A PRINSESA ESTAVA PASIAN	4 O PRÍNCIPE E A PRINCESA ESTAVA[M] PASSEAN-
5.	DO O PRINCEPE ESTAVA ANDANDO	5 DO [.] O PRÍNCIPE ESTAVA ANDANDO
6.	E TROPESOU NUMA PEDRA.	6 E TROPEÇOU NUMA PEDRA.
7.	E VIROU UMA PEDRA E A	7 E VIROU UMA PEDRA E A
8.	PRINSESA TROPESOU NUMA PEDRA	8 PRINCESA TROPEÇOU NUMA PEDRA
9.	E VIROU UMA PEDRA DE POIS	9 E VIROU UMA PEDRA [.] DEPOIS
10.	VEIO UM SOLDADO E TROPESOU	10 VEIO UM SOLDADO E TROPEÇOU E
11.	VIROU UMA PEDRA E ELE	11 VIROU UMA PEDRA E ELE
12.	FALOU NÓS VAMOS TER QUE DAR	12 FALOU NÓS VAMOS TER QUE DAR
13.	DES BEIJOS EM CADA UM ELES	13 DEZ BEIJOS EM CADA UM [.] ELES
14.	DELO M DES BEIJO E VIVERAM	14 DERAM DEZ BEIJO[S] E VIVERAM
15.	FE PARA SEMPRE NO PALASIO	15 FE[LIZES] PARA SEMPRE NO PALÁCIO
16.		16
17.		17
18.		18
19.		19
20.		20
21.		21
22.	FIM	22 FIM

Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

Apesar de não haver marcas de pontuação indicando a fala do personagem soldado, o EDD escrito está claro, tanto do ponto de vista semântico, quanto de sua estrutura sintática normativa – sujeito, verbo introdutor *dicendi* e fala do personagem (HOUAISS, 2001; BECHARA, 2005; CUNHA; CINTRA, 2007; BESCHERELLE, 2012). Mas, para analisarmos melhor sua construção, precisamos tratar esse EDD a partir dos enunciados a ele relacionados, isto é, o primeiro EDD é marcado pela voz do narrador introduzindo a voz do personagem, através do verbo “falar” conjugado na 3ª pessoa do pretérito perfeito.

Em seguida, há um só EDD (“nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”), marcando a mudança no plano enunciativo, com as alterações pronominais e verbais envolvendo todos os personagens na ação a ser realizada por eles, para a quebra do feitiço da pedra encantada. Ao término da fala do personagem, o escrevente retoma a voz do narrador. Por ter sido essa forma de representação do EDR a primeira a ser proferida durante o processo de escritura filmado, iremos considerá-lo como EDR¹. A partir disso, iremos mostrar ao longo do processo escritural todas as enunciações e reformulações que antecederam seu registro na folha de papel.

4.2 Os EDR na construção da fala de um personagem

Assim como os estudos que analisam as formas de representação de EDR em ME, este produto textual no qual identificamos o EDR¹ não deixa nenhuma indicação de como ele foi elaborado. Não há rasuras, nem outras marcas que possam indicar como essa fala foi construída e qual a sua relação com o conteúdo narrativo da história inventada. Não há nada que possa indicar outras formas de representação para esse EDR, nem como a fala do personagem surgiu e foi modificada. De fato, essa fala escrita começou a ser formulada oralmente durante o 1º momento, na roda de conversa, quando Isabel sugeriu uma trama narrativa para o título *A princesa e a pedra encantada*:

TD1⁹ – 7º processo (manuscrito *A princesa e a pedra encantada*), 1º momento, 02:38 – 02:55.

(Professora em roda com seus alunos, apresentando a consigna e ouvindo sugestões dos alunos).

46. ISABEL (Falando como poderia ser a história) A princesa tava lá andando e ela tropeçou numa pedra. Daí ela, ela... ela viu a pedra encantada e acha que... que... ela tá rica. Daí pegou pra ela. Depois (SI) correndo atrás da pedra (SI).

(Entre os 02:56 e 11:57, vários outros alunos dizem suas ideias para a história, uns repetindo partes de sugestões de outros. Entre os Isabel 11:58 – 13:01, Isabel volta a dar outra sugestão).

189. ISABEL Outra coisa que eu inventei, pode ser assim. Era uma vez... um... um príncipe, né? ...que namorava uma princesa. Daí te... teve um dia que ele deixou... uma... uma... uma pedra... e bateu ela na cabeça... e virou uma pedra... uma pedra normal. Daí... Depois veio outra pessoa... bateu... Daí veio a princesa... bateu a cabeça e virou uma pedra... Daí os dois ficaram uma pedra encantada. Daí... (Outros alunos falando ao mesmo tempo. Professora interrompendo e pedindo para deixarem a Isabel terminar). Daí *um soldado... falo...* Ele viu a pedra. *E falou assim (Mudando a voz) O único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro¹⁰*. Daí eles deram e voltaram à forma humana.

Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

Entre os 2 e os 13 minutos da aula iniciada, Isabel apresentou dois enredos para a história a ser escrita. Pelo fato de haver muitos alunos falando e muitas falas sobrepostas durante a conversa entre os alunos e a professora, é difícil saber qual ideia foi de qual aluno. Ou mesmo se o que foi dito por outro aluno teve alguma influência sobre a sugestão de Isabel. Entretanto, o que foi dito por Isabel no turno 46 e no turno 189 parece ser complementar.

⁹ TD: Texto dialogal.

¹⁰ Para facilitar a legibilidade da transcrição, destacamos as ocorrências de EDR em vermelho, deixando em itálico o EDD. Como dissemos acima, o número cardinal refere-se a ordem de sua ocorrência no fluxo cronológico do processo de escritura. A letra que acompanha essa numeração indica as formulações e reformulações desse mesmo EDR, feitas durante o diálogo entre os alunos. Deste modo, a cada vez que um mesmo EDR for proferido teremos o acréscimo da letra para identificar sua sequência de ocorrência: EDR^{1a}, EDR^{1b}, EDR^{1c}, e assim sucessivamente. Vale ressaltar dois aspectos relativos a essa observação. Não iremos, neste momento, considerar a quantidade de EDD de uma fala. E, com essa forma de identificação de um mesmo EDR, podemos saber quantas vezes ele foi formulado ao longo do manuscrito em curso.

Comparando seus turnos de fala, temos um maior desenvolvimento do conteúdo narrativo no turno 189, com a inclusão da ação “tropeçar, bater a cabeça e virar uma pedra”, dos personagens “príncipe” e “soldado” e, principalmente, do primeiro EDR da narrativa: *E falou assim o único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro*^{1a}.

Houve alguma hesitação na elaboração desta narrativa ficcional, talvez pelo fato desta história estar sendo inventada naquele momento. Mas a ideia para a resolução do feitiço (“dar um beijo um no outro”) foi mantida até sua inscrição final, por volta dos 40 minutos desde o início da proposta de produção textual. Ao término do 1º momento, a professora anunciou quais seriam as duplas. Os alunos se levantaram e se acomodaram em suas mesas de trabalho. Isabel e Nara começaram a combinar a história inventada.

TD2 – 7º processo (manuscrito *A princesa e a pedra encantada*), 2º momento, 17:58 – 19:10.

(Isabel e Nara estão sentadas uma ao lado da outra. Isabel, olhando para Nara, propõe o que pode ser escrito. Enquanto fala, a aluna muda entonação da sua voz e faz pantominas e movimentos corporais. Nara está olhando e acompanhando a narração de Isabel).

254. ISABEL (Começando a contar para Nara a história que irão escrever.) Era uma vez... um príncipe e uma princesa. Um dia o príncipe estava andando... andando... O príncipe... tropeçou numa pedra e bateu a cabeça na árvore. E daí, então eles ficaram... beem... eles... Ele ficou uma pedra. Daí veio a princesa, tropeçou na pedra dele, bateu a cabeça na árvore e também virou uma pedra. Daí veio um dos soldados deles... que veio... tropeçou numa pedra e... tropeçou numa... nas pedras deles... bateu a cabeça...

255. NARA ...e virou uma pedra.

256. ISABEL ...e... e... virou outra pedra. Então, três pedras encantadas. Daí *ele falou (Fazendo a voz do Soldado e pantominas) O único jeito de alguém se sair... um dar um beijo no outro*^{1b}. Daí um... a princesa deu um beijo no príncipe. O um... deu na princesa. Daí a princesa deu um beijo noo... nooo... noooo... nooo... no soldado. O soldado ganhou um beijo na... Daí o soldado... viu... Daí eles viveram... felizes para sempre.

257. NARA Ah, muito curtinha!

258. ISABEL Ah, mas é uma história, Nara.

Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

A segunda formulação destes EDR¹ acontece no turno 256 (Isabel), quando é proferido o EDR^{1b}, acompanhando pela mudança de entonação e gesticulação da aluna, descrevendo as ações dos personagens e falando como se fosse o personagem Soldado: *Daí ele falou o único jeito de alguém se sair... um dar um beijo no outro*.

Entre o EDR^{1a} e o EDR^{1b}, ambos proferidos por Isabel, temos uma alteração importante para a estabilização da fala do personagem, escrita no manuscrito. Trata-se da substituição de “que vocês podem sair daqui” por “de alguém se sair”. No cotexto da situação narrada, o pronome “ele” deste EDR^{1b} mantém a referência ao personagem Soldado, como já estava indicado no EDR^{1a}, e a substituição do pronome “vocês” por “alguém” reinsere o personagem Soldado na própria ação a ser realizada (dar beijos uns nos outros).

A formulação deste EDR^{1b} com a ocorrência do pronome indefinido invariável “alguém” seguido pela partícula “se” é, todavia, ainda problemática. Nesta construção, a partícula “se” parece aglutinar três funções gramaticais: uma função apassivadora, uma função reflexiva e uma função indeterminada. Essa inusitada combinação presente na fala do personagem Soldado, igualmente enfeitiçado pela pedra encantada, provoca inconsistência sintático-enunciativa e, de certa forma, exclui o próprio personagem que fala da situação narrada, como se ele não estivesse também afetado pela magia.

Neste momento de combinação da história a ser inventada, a construção da narrativa e a integração da fala de personagens ao conteúdo narrado parece ser marcada por inconsistências semelhantes a essa. As hesitações e reformulações talvez possam ser interpretadas como um índice da dificuldade das alunas em elaborar e manter a integração do DD. Não há quaisquer evidências de que as alunas observem ou reconheçam isso. Como indica o turno 257, Nara está preocupada com o tamanho da história proposta por Isabel: *Ah, muito curtinha!* Esse comentário (CALIL, prelo) sobre a narrativa proposta sugere uma interpretação de Nara mais pragmática do que propriamente textual (ou seja, ela não indica uma reflexão metatextual sobre o conteúdo da narrativa inventada, mas apenas se está curta ou não). Entretanto, os efeitos do comentário levam Isabel a elaborar uma outra versão para a história, desta vez enriquecida com a entrada de novos personagens e outras falas.

TD3 – 7º processo (manuscrito *A princesa e a pedra encantada*), 2º momento, 19:40 – 21:52.

263. ISABEL (Respondendo ao que Nara comentou no turno 257. Durante todo esse turno Isabel faz muitas pantominas e muda a entonação, acompanhando e caracterizando as falas dos personagens) Ei, já sei outro! É um jeito mais comprido... que é assim. E daí... Antes deles se beijarem, eles vão pulando até o reino deles... os castelos deles. Daí *ele pergunta pro outro soldado (Falando como o Príncipe) Qual é o jeito da gente sair daqui?^{2a}* (Fazendo a voz do Soldado do Castelo, respondendo) *Bom! Eu não sei.^{3a}* Daí *ela fala...* Daí... daí... daí... u... ^{4a} Não! *Ele fala assim, ó.* (Fazendo a voz do Soldado do castelo, em tom mais alto e com espanto) *Parem vocês! Quem são vocês?^{5a}* (Fazendo a voz do Príncipe) *Nós somos o príncipe, a princesa e o soldado^{6a}.* Né?! Daí... daí *ele fala assim* (Fazendo a voz do Soldado do Castelo) *O que que vocês viraram?^{7a}* (Voz do Príncipe, respondendo) *Uma pedra... encantada^{8a}. Mas... não po... num pode... num, nuum... não sabemos sair daqui^{9a}.* Daí... *Eles falaram...* (Tentando elaborar outra fala para o Soldado do Castelo ou para os personagens Príncipe, Princesa e Soldado) *Ah, não... Outra coisa? Outra... o... Ah, não! Vamos ter que... falar com alguém^{10a}.* Daí chamou o rei... o rei... Daí *falou assim* (Fazendo a voz e os gestos do Rei) *Tem que poder falar. Olha... o que eles viraram.* (Fazendo a voz do Rei com surpresa) *Minha filha!^{11a}.* (Isabel rindo) *Eles falaram... o rei falou* (Fazendo a voz do Rei) *Minha filha!^{12a}.* Daí... ele... Daí... Depois... Daí... Ân... Então... (Fazendo a voz da Princesa) *Pai você viu o que eu virei?^{13a}* Daí *e... ele foi lá e falou assim.* Da... daí *ele falou pro...^{14a}* Daí *ele falou assim* (Fazendo a voz do Rei) *Eu já sei... pra quem... quem... vai saber disso. O... o outro soldado.^{15a}* Daí foi lá no outro soldado e *fa... e perguntou* (Fazendo a voz do Rei) *Você sabe como que eles conseguiram isso?^{16a}.* Daí (Fazendo a voz do Outro Soldado) *Ó! Não! Nossa!^{17a}* Daí... depois... eles... Depois disso... *daí eles falavam* (Fazendo a voz de personagens) *Já sei! Os sol... os outros soldados falam.* (Fazendo a voz dos Outros Soldados) *Já sei. Daí, daí, daí. Já sei. Daí. Já sei!!^{18a}* Né?! Daí

(Fazendo a voz do Rei) Como? Como? Rápido!^{19a} (Fazendo a voz dos Outros Soldados) Antes da lua nascer... ããnn... eles têm que se beijar... um ao outro.^{1c} (Fazendo a voz do Rei ou dos Outros Soldados) Rápido! Rápido! Vão!^{20a} Daí ele... beija, beija, beija... um ao outro... dez vezes que tinha que dá, né? Um beijo na... outro... outro na... até dez. Daí beijavam e pronto. Ficou melhor, não ficou? (Nara balança a cabeça positivamente. As alunas se levantam para ir buscar papel e lápis).

Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

Com a intenção de deixar a história “mais comprida”, neste longo turno Isabel acrescenta outro cenário (Castelo do Príncipe e da Princesa), várias ações narrativas (voltar pulando para o castelo, buscar ajuda para desfazer o feitiço) e surgem outros personagens (Soldado do Castelo, Outros Soldados, Rei). A introdução destes personagens vem intensamente acompanhada por pantominas e entonações diferenciadas, indicando as falas destes personagens. Ao todo, neste turno, temos o surgimento de 21 falas de personagens, de acordo com a delimitação estabelecida acima, representadas nos diversos EDR marcados no Texto-Dialogal (do EDR^{1c} ao EDR^{20a}). Nem todas as construções de EDR são concluídas, como indica algumas hesitações e interrupções sintáticas (p. ex. EDR^{4a} e EDR^{9a}). Nem todas deixam claro quem fala (p. ex. EDR^{18a} e EDR^{20a}). E outras são reformuladas no momento mesmo de sua enunciação (p. ex. EDR^{5a}, EDR^{14a} e EDR^{15a}).

As marcas entonacionais, suprasegmentais e os movimentos corporais e gestuais feitos por Isabel funcionam como se fosse uma forma de interpretação teatral dessas falas, preservando as propriedades típicas de uma narrativa ficcional contada oralmente. Do mesmo modo, a presença de marcadores orais como “daí”, “então”, “né”, “assim” e verbos no tempo presente (“fala”), marcados na voz do narrador, caracterizam o caráter oral desta narrativa. Entretanto, e adequadamente, o manuscrito *A princesa e a pedra encantada* praticamente não traz nenhum destes traços orais. Além disso, essa impressionante expansão decorrente de um simples e breve comentário de Nara (turno 257), caracteriza, ao mesmo tempo, o manuscrito oral estabelecido pelas alunas e a incrível habilidade narrativa de Isabel, ainda que apenas uma fala de personagem tenha sido preservada no ME.

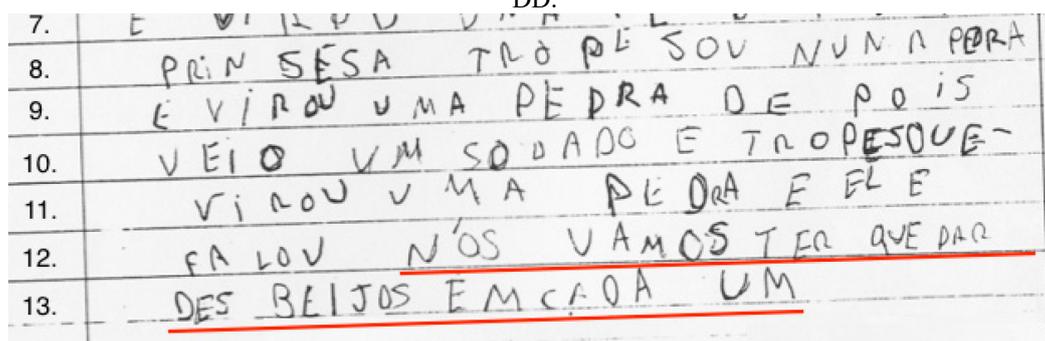
A construção dessa fala (EDR¹) sofre outra alteração no EDR^{1c}, desta vez inserida em um diálogo entre o Rei e o Outro Soldado do Castelo, e não mais entre o Príncipe e o Soldado (que também havia virado pedra), como estava indicado no EDR^{1b}. Para maior clareza, vejamos esse diálogo em sua forma normatizada, como em um texto teatral, retirando as hesitações e as marcas de oralidade.

Rei	<i>Eu já sei quem vai saber disso. O outro soldado.^{15a} (Falando para o Outro Soldado) Você sabe como que eles conseguiram isso?^{16a}</i>
Outro Soldado	<i>Ó! Não! Nossa!^{17a}</i>
Outros Soldados	<i>(Apresentando uma solução) Já sei! Já sei. Já sei!!^{18a}</i>
Rei	<i>Como? Como? Rápido!^{19a}</i>
Outros Soldados	<i>Antes da lua nascer, eles têm que se beijar... um ao outro.^{1c}</i>
Rei ou Outros Soldados	<i>Rápido! Rápido! Vão!^{20a}</i>

A diferença narrativa-enunciativa entre o EDR^{1b} e o EDR^{1c} é significativa, não apenas porque Isabel insere esse EDR^{1c} dialogando com outras falas de outros personagens e porque traz outros elementos do seu universo letrado, como “antes da lua nascer”, mas também porque esse EDR^{1c} suprime o ambíguo e confuso enunciado “O único jeito de alguém se sair”, substituindo-o por “eles têm que se beijar”. Essa substituição não é, evidentemente, intencional, nem houve um reconhecimento de Isabel sobre a melhor adequação de uma ou de outra fala. Ela faz parte do funcionamento do processo coenunciativo, estabelecido no fluxo da fala espontânea, que gerou um novo conteúdo e encadeamento narrativo, com a entrada de outros personagens. Tudo isso provocado pelo comentário de Nara.

Tal alteração irá refletir no modo como a fala do personagem será inscrita na folha de papel. Porém, a riqueza do conteúdo narrado oralmente neste turno se “encolhe” até chegar no manuscrito. Este fenômeno é frequente em nossos dados, como poderemos observar agora, durante o registro do momento da inscrição e linearização (4º momento) da fala do Soldado.

Figura 2 – Fragmento do ME *A princesa e a pedra encantada*, linhas 8, 9, 10, 11, 12 e 13, com destaque para o DD.



Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

TD4 – 7º processo (manuscrito *A princesa e a pedra encantada*), 3º momento, 35:50 – 40:17.

- | | |
|--------------|---|
| 364. ISABEL* | (Acabando de escrever [PEDRA] no final da linha 8) ...pedra... Aí virou uma pedra. (Iniciando a linha 9 e escrevendo [E VIROU UMA]) ...uma pedra. [PEDRA]... (LENDO) E virou uma pedra... (Pensando em como continuar a história.) Eee... |
| 365. NARA | Ééé... e foram pulando... Ah, vamos escrever... E virou uma pedra... e teve que dar... dez beijos... para virar... uma... pes... (Desistindo de continuar falando.) Vai escreve. Vai. |
| 366. ISABEL* | Não. E daí chegou o soldado... (Comentando) Pra ficar mais difícil. (Continuando a narrar) Chegou o soldado. (Comentando) E aconteceu aquilo que eu tinha falado antes. Daí <i>ele falou</i> |

- (Mudando entonação da voz) *já sei como...*^{18b}. E... ele... ele tinha... ele tinha... depois che... chegou o soldado... e... e tropeçou também na pedra. E depois ele virou... Daí *ele falou... já sei... Dá dez beijinhos em cada um*^{1d}.
367. NARA É, assim...
368. ISABEL* (Voltando a escrever no final da linha 9). Depois... [DEPOIS] ... (Mudando para a linha 10 e escrevendo [VEIO]. Olhando para Nara e falando) Estamos acabando, hein?! (Escrevendo [UM])...
369. NARA (Meio distraída, mexendo os braços sobre a mesa) Então...
370. ISABEL* ...soldado... (Escrevendo [SOLDADO]).
371. NARA ‘E daí’, não escreve ‘e daí’. ‘E daí’ não vai es...
372. ISABEL* Não, ó!. (Lendo) Veio um soldado... e vi... tropeçou numa pedra...
373. NARA Você escreveu ‘e daí’?
374. ISABEL* Eu não. Até agora, não. ... Eu sempre escrevo ‘então’. É mais fácil. (Isabel e Nara empurrando as mesas de trabalho que estavam um pouco separadas. Isabel voltando a escrever) Soldado... E... e tropeçou e virou uma pedra. (Escrevendo [E TROPESOU E] no final da linha 10 e indo para o início da linha 11, escrevendo [VIROU UMA PEDRA]) ...uma pedra... *E ele falou...* (Escrevendo [E ELE] no final da linha 12) *...falou...* (Parando de escrever e olhando para Nara) *...falou...*
375. NARA ...falou... Espera! Deixa eu... *Falou... que... que tinha que dar...*
376. ISABEL* *...dez beijos em cada um.*
377. NARA É. *Em cada um.*^{1e}
378. ISABEL* (Voltando a escrever e lendo) ...virou uma pedra. E *ele falou...* (escrevendo [FALOU] no início da linha 12) *...falou... falou... (fazendo a voz do personagem) A gente... vão todos... vão ter que dar dez beijos em cada um.*^{1f} (Indo escrever e falando com ênfase) *Nós!* (Olhando para Nara, que está distraída olhando para sua mesa, brincando com a borracha e a régua) Né?! (Escrevendo em silêncio [NÓS VAMOS TER QUE DAR]) *...dar...* (Terminando a linha 12 e indo para a linha 13. Escrevendo [DES]) *...dez...* (Parando de escrever) *...beijos em cada um.*^{1g} (Voltando a escrever [BEIJOS]) *...beijos...* (Terminando de escrever [EM CADA UM]).

Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

Se o enunciado tivesse sido escrito tal qual foi dito por Nara, no turno 365, não haveria EDR neste manuscrito. Em sua enunciação, “e teve que dar... dez beijos... para virar... uma... pes...”, não há verbo introdutor *dicendi* (falar, perguntar) e o sintagma verbal “teve que dar” mantém a voz do narrador descrevendo a ação entre os personagens.

O início do turno seguinte funciona como uma rasura oral comentada (CALIL, prelo). Isabel não apenas se nega a escrever, como faz um comentário textual: “Pra ficar mais difícil. [...] E aconteceu aquilo que eu tinha falado antes”. Esse controle metatextual e metaenunciativo diferencia as duas alunas, em relação às suas capacidades reflexivas sobre o manuscrito em curso. Ao proferir novamente o EDR^{18b}, Isabel retoma o que havia dito no TD3 e no EDR^{1d} apresenta novamente a fala do personagem soldado, com pequena variação.

Entre os turnos 374 e 377, houve ainda uma última formulação compartilhada deste EDR¹, agora na sua forma de representação indireta: “ele falou que tinha que dar dez beijos em cada um.”. Mas cabe observar que o núcleo dessa forma indireta foi proferido por Nara: “que tinha que dar”. Não podemos responder porque Nara não manteve, em nenhum momento, a forma direta deste EDR. Isso, entretanto, mostra que, de fato, é Isabel a responsável por sua

formulação, elaboração e inscrição, finalmente efetivada no turno 378, quase 40 minutos depois de sua primeira formulação oral. Primeiro, ela profere o EDR¹ com uma formulação titubeante (“A gente... vão todos... vão todos...vão todos ter que”) e depois faz a formulação definitivamente inscrita e linearizada no manuscrito em curso, “nós vamos ter que dar dez beijos em cada um” (Linhas 12 e 13).

Todo o processo de construção deste EDR pode ser resumido abaixo:

Quadro 1 – Resumo da gênese textual do EDR¹ “Ele falou nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”.

189. ISABEL	EDR ^{1a}	<i>E falou assim (Mudando a voz) O único jeito que vocês podem sair daqui é um dar um beijo no outro^{1a}</i>
256. ISABEL	EDR ^{1b}	<i>Dai ele falou (Fazendo a voz do Soldado e pantominas) O único jeito de alguém se sair... um dar um beijo no outro.</i>
263. ISABEL	EDR ^{1c}	<i>(Fazendo a voz dos Outros Soldados) Antes da lua nascer... ãänn... eles têm que se beijar... um ao outro.</i>
366. ISABEL	EDR ^{1d}	<i>Dai ele falou... já sei... Dá dez beijinhos em cada um^{1d}.</i>
374-377. ISABEL e NARA	EDR ^{1e}	<i>E ele falou... (Escrevendo [E ELE] no final da linha 12) ...falou... (Parando de escrever e olhando para Nara) ...falou... ...falou... Espera! Deixa eu... Falou... que... que tinha que dar... ...dez beijos em cada um. É. Em cada um.^{1e}</i>
378. ISABEL	EDR ^{1f}	<i>E ele falou... (escrevendo [FALOU] no início da linha 12) ...falou... falou... (fazendo a voz do personagem) A gente... vão todos... vão ter que dar dez beijos em cada um.^{1f}</i>
	EDR ^{1g}	<i>(Indo escrever e falando com ênfase) Nós! (Olhando para Nara, que está distraída olhando para sua mesa, brincando com a borracha e a régua) Né?! (Escrevendo em silêncio [NÓS VAMOS TER QUE DAR]) ...dar... (Terminando a linha 12 e indo para a linha 13. Escrevendo [DES]) ...dez... (Parando de escrever) ...beijos em cada um.^{1g} (Voltando a escrever [BEIJOS]) ...beijos... (Terminando de escrever [EM CADA UM]).</i>

Fonte: LAME, Dossiê Vila, 1992.

A sequência do EDR^{1a} ao EDR^{1g} sugere a complexidade de formulação de um EDR relativo à fala de um personagem para alunos recém-alfabetizados. A atividade cognitiva e as reflexões linguístico-enunciativas exercidas pelas alunas, sobretudo por Isabel, tanto para a criação oral quanto para reformulação e integração no ME são de grande importância para nossa compreensão da gênese textual e do processo escritural de alunos nesta faixa etária.

5. Considerações finais

Diferentemente dos estudos sobre o DR que analisam sua aquisição escrita a partir da produção de textos conhecidos ou ilustrações preestabelecidas, a produção de histórias inventadas traz desafios mais complexos para o aluno, na medida em que exige a construção de

título, cenário, personagem, trama, acontecimento, foco narrativo, plano enunciativo, clímax, resolução, desfecho.

Sabemos que o universo cultural do aluno letrado tem um papel fundamental no processo de escritura e irá favorecer a presença de “encantamentos”, “mágicas”, “feitiços”, de elementos narrativos como “era uma vez” e “antes da lua nascer”, de personagens como “reis”, “príncipes”, “soldados”. O fato de haver personagens e conflitos a serem inventados e articulados é uma das condições para a emergência de DR em narrativas ficcionais inventadas. Contudo, a fala de personagens, uma das formas de manifestação do DR, não se caracteriza apenas por reportar um ato de fala, mas também pela forma através da qual se dá sua representação linguístico-enunciativa escrita.

Ao analisarmos a gênese da fala de um personagem foi possível observar que reportar seu discurso na forma direta passou por intensas formulações e reformulações antes de ser inscrito no ME, tendo sido igualmente observado que sua gênese textual, em situação de escrita colaborativa, caracterizou-se por dois movimentos que merecem ser aprofundados. O primeiro diz respeito às análises metatextuais e metaenunciativas, indiciadas pela busca de coerência enunciativa, com reformulações relacionadas aos usos de pronomes, verbos e léxicos. O segundo refere-se ao “encolhimento” na passagem entre o manuscrito oral e o manuscrito escrito, ficando de fora diversos elementos relacionados ao conteúdo narrativo, a entrada de novos personagens e de suas falas.

Observamos ainda que a diferença entre as alunas foi outro fator importante. Temos a hipótese de que o fato de Isabel ser a responsável pela criação e elaboração da trama da história e da fala do personagem possa estar relacionado a sua condição letrada. Ou seja, as proferições dos EDR acompanhadas por uma intensa variação entonacional e por pantominas, marcando as vozes dos personagens indica experiência com práticas discursivas “teatrais” de contagem de histórias. E a inscrição e linearização do DD na forma escrita exige maior domínio e conhecimento textual do que parece indicar sua representação na forma indireta, como Nara propôs.

Estes pontos ficam em aberto em nossa reflexão. Mas, de qualquer modo, pudemos mostrar a singularidade, subjetividade (e autoria) que permitiu todo esse processo de escritura, destacando seu valor coenunciativo e o papel da fala espontânea no processo de criação textual destas alunas. Como temos defendido, estudos sobre a gênese textual em textos escolares pode contribuir para entendermos o modo de pensar de escreventes novatos durante o manuscrito em

curso, mesmo quando se trata de falas de personagem escritas aparentemente de forma simples e diretas como: *Ele falou: nós vamos ter que dar dez beijos em cada um.*

Referências

BESSONNAT, D. Paroles de personnages: bâtir une progression. **Pratiques**, n. 83, p. 5-34, set., 1994.

BIASI, P.-M. de. **A genética dos textos**. Tradução de Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2010. 176p. (Coleção DELFUS, 2).

BORÉ, C. Le brouillon, introuvable objet d'étude? **Pratiques**, n. 105/106, p. 23-49, jun., 2000.

BORÉ, C. Discours rapportés dans les brouillons d'élèves: vrai dialogisme pour une polyphonie à construire. **Pratiques**, n. 123-124, p. 143-169, dez., 2004a.

BORÉ, C. L'écriture scolaire: langue, norme, "style", quelques exemples dans le discours rapporté. **Linx**, n. 51, p. 91-106, 2004b.

BORÉ, C. L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre. In: PLANE, S.; FRANÇOIS, F. (Eds). La fiction et son écriture. **Repères**, n. 33, p. 37-60, 2006.

BORÉ, C. Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention. In: _____. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Éditions l'Harmattan, collection Savoir et Formation, préface de Frédéric François, 2010, Cap. 4, p. 149-173.

BORÉ, C. Le discours direct dans des écrits fictionnels scolaires: marques et significations. In: BRANCA-ROSOFF, S. et al (Eds.). **L'Hétérogène à l'oeuvre dans la langue et les discours**. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2012, Cap. 7, p. 117-134.

BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Eds.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005.

BRAGA, K. A. S. A. **Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escritura de histórias em quadrinhos no 2º ano do ensino fundamental**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008, 154p.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009, 202p.

CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 54, n. 2, p. 533-564, 2010.

CALIL, E. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, F.; LÉTOURNEAU, A. (Eds.) **(Re)presentations and Dialogue**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012a, p. 325-341.

CALIL, E. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 24-45, 2012b.

CALIL, E. Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 589- 602, 2012c.

CALIL, E. Do amarelo ao quem tem fé: séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (Org.). **Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012d, p. 257-276.

CALIL, E. La rature orale en processus d'écriture en acte: lieu de tension et production du sens. In: LORDA, C. (Ed.) **Polifonía e Intertextualidad en el Diálogo**. Oralia, n. 6, Arco Libros: Madrid, 2012e, p. 215-230.

CALIL, E. Dialogisme, hasard et rature orale? Analyse génétique de la création d'un texte par des élèves de 6 ans. In: CALIL, E.; BORÉ, C. (Org.). **L'école, l'écriture et la création: études franco-brésiliennes**. Louvain-la-neuve: L'Harmattan-Academia s.a., 2013, p. 157-188.

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa: São Paulo**, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.

CALIL, E. Rasura Oral Comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (Org.) **Aquisição de linguagem**. Editora da UNIFESP (no prelo), 2017.

CALIL, E.; AMORIM, K.; BORÉ, C. **Étude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7-8 ans): premiers résultats**. SHS Web of Conferences. Les Ulis: EDP Sciences. 2015.

CALIL, E.; BORÉ, C. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. **XVI Congresso Internacional de la ALFAL**. S-7 Lingüística Aplicada. Alcalá, p. 2807-2815, 2011.

CALIL, E.; DEL RÉ, A. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. **Revista da Anpoll**, v. 2, n. 27, p. 13-41, 2009.

DE GAULMYN, M.-M; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Éds.) **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. L'Harmattan. Paris, 2001.

DIKSON, D.; CALIL, E. A constituição tópico-discursivo de histórias em quadrinhos em sala de aula por alunas recém-alfabetizadas. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 13, p. 58-73, 2015.

DOQUET, C. **L'écriture débutant**: pratiques scripturales à l'école élémentaire. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

FABRE, C. Frontières et variantes du discours rapporté dans quelques narrations de scripteurs débutants. **Le français dans tous ses états**, 13. CRDP de Montpellier, 1990.

FABRE, C. “Variantes de réécriture, citations, discours rapportes a l'école elementaire”. **Cahiers d'Acquisition et de pathologie du langage**: réécriture & interactive en situation scolaire; fascicule 9. Centre National de la Recherche Scientifique Université Rene Descartes. Paris V, p. 9-19, 1992.

FELIPETO, C. **Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E.; MOREIRA, N. R. (Org). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. **Learning and Instruction** 9, p. 543–564, 1999.

FIGUEIREDO, J. B. A reprodução da enunciação indireta em narrativas infantis. **Rev. de Letras**, v.1/2, n. 20, p. 91-102, jan./dez. 1998.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birk, Leticia Cobalchini, Simone Nunes Reis e Vincent Leclerq. Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2007.

LEBRAVE, J.-L.; GRÉSILLON, A. **Linguistique et génétique des textes**: un décalogue, 2009.

LIRA, L.E. **Formas de manifestação do discurso reportado**: criação de textos em histórias em quadrinhos de alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2011.

PLANE, S.; RONDELLI, F.; VENERIN, C. Variantions, fidélité, infidélité: l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. In: DESOUTTER, C.; MELLET, C.(Dir.). **Le discours rapporté**: approches linguistiques et perspectives didactiques. Peter Lang, 2013, p. 215-232.

SANTOS, J.P.; CALIL, E. Como representar onomatopeias? – um estudo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos escritas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. **Leitura**. Teoria & Prática, v. 54, p. 74-85, 2010.

Artigo recebido em: 21.04.2017

Artigo aprovado em: 03.10.2017

Poesia em sala de aula: (re)leituras e sentidos possíveis

Poetry in classroom: (re)readings and possible meanings

Karine Rios de Oliveira Leite*
Thiago André Rodrigues Leite**

RESUMO: Assim como a linguagem, entendemos que a poesia está na natureza humana, acompanhando o homem desde o momento em que ele (re)cria uma espécie de “língua” dentro do próprio sistema linguístico, o qual é parte essencial da linguagem. Essa (re)criação pode emergir nos diferentes planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Sob esse ponto de vista e fundamentados em teorizações de Émile Benveniste, compreendemos ser imperioso experienciarmos, em nossas práticas de aula, certa abordagem semântica da poesia, com a abertura a (re)leituras de diferentes “escolhas lexicais” presentes em poemas. Por isso, neste texto, objetivamos discorrer sobre a poesia no plano semântico, pensando certas “escolhas lexicais”, em detrimento de outras possíveis, presentes em alguns importantes poemas brasileiros, e possibilidades de (re)leituras dessas “escolhas” em momentos de sala de aula. Para tanto, embasamo-nos na teoria de Benveniste, especialmente quanto às noções de linguagem e de língua, relacionando tais noções a uma possível definição, aventada por nós, de poesia.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Poesia. Benveniste. Sentidos. Sala de Aula.

ABSTRACT: We understand that the poetry, like what happens to the language, is in the human nature, following the man since the moment in which he (re)creates a kind of a “language” inside the linguistic system, which is essential part of language. That (re)creation can emerge in the different plans: phonological, morphological, syntactic and semantic. According to this point of view and based on Émile Benveniste’s theorizations, we understand that it is peremptory to experience, in our practices of class, certain semantic approach of poetry, with an opening to (re)readings of different “lexical choices” present in poems. So, in this text, we aim at discoursing about poetry in semantic plan, thinking about some “lexical choices”, instead of possible others, present in some important Brazilian poems, and possibilities of (re)readings of these “choices” in classroom moments. Therefore, we are based on Benveniste’s theory, especially with respect to the notions of language and of linguistic system, relating these notions to a possible definition, built by us, of poetry.

KEYWORDS: Language. Poetry. Benveniste. Meanings. Classroom.

1. Introdução

A linguagem reproduz a realidade. 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.
(BENVENISTE, 2005, p. 26)

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Águas Lindas.

** Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Águas Lindas.

A (re)produção da realidade por meio da linguagem não significa a (re)produção direta em que haveria a impossibilidade de relações imprevistas e, por vezes, poéticas entre as “palavras”¹. É uma produção novamente, porque a enunciação – sempre única – dá-se o tempo todo, na relação com outras enunciações, quando o homem “fala”, o que ocorre a partir de sua relação (inter)subjéctiva com o mundo. Essa relação pode fazê-lo dizer que “a menina é uma rosa” em vez de fazê-lo dizer que “a menina é bonita”, “a menina é charmosa”, “a menina é perfumada”, “a menina é delicada”, entre outras possibilidades parafrásticas. Desse modo, o homem é linguagem, mas também é poesia!

Partimos do pressuposto de que, conforme Benveniste (2005, p. 285), “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Assim como a linguagem, entendemos que a poesia está na natureza humana, acompanhando o homem, já que ele (re)cria uma espécie de “língua”² dentro do próprio sistema linguístico, o qual é parte essencial da linguagem. Essa (re)criação pode emergir nos diferentes planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico, graças a “jogos (in)conscientes”³ com a e na linguagem.

Neste texto, objetivamos discorrer sobre a poesia no plano semântico⁴, pensando certas “escolhas lexicais”⁵, em detrimento de outras possíveis, presentes em alguns importantes poemas brasileiros, e possibilidades de (re)leituras dessas “escolhas” em momentos de sala de aula. Para tanto, embasamo-nos na teoria benvenistiana, especialmente no que diz respeito às

¹ Empregamos o termo “palavras” por ser considerado por Benveniste (2006) como “unidades semânticas”. Esse termo transcende aos significados inerentes aos signos linguísticos e aponta para a língua em uso em situações enunciativas diversas. “Ora, as palavras, instrumentos da expressão semântica, são materialmente os signos do repertório semiótico” (BENVENISTE, 2006, p. 233).

² É “língua” entendida como vestígios de subjetividade do homem na linguagem, não havendo nenhuma alteração na “língua” como sistema linguístico. Manuel Bandeira, no poema “Neologismo” (BANDEIRA, 2014), ao criar o verbo “teadorar”, dá indícios daquela “língua” e, conseqüentemente, da subjetividade.

³ Fazendo menção à “arte”, Benveniste (2006, p. 60) afirma que o artista exprime uma visão, que a própria obra indicia, conforme critérios conscientes ou não. Assim, quando dizemos “jogos (in)conscientes”, pensando nos poetas, os quais consideramos artistas das palavras, queremos dizer que esses “jogos” são relações entre elementos linguísticos manipuladas sem critérios que tentem “cercar” possibilidades outras de sentidos aventadas pelo interlocutor. Além disso, queremos dizer que essas relações acontecem, por vezes, de maneira não esperada, já que há inconsciente regendo/operando (n)o homem, e, de certa forma, (n)o que (não) diz.

⁴ Para Benveniste (2006, p. 229), “a noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação”. Por isso, ao trabalharmos, em sala de aula, com a poesia, estamos propondo a realização de (re)leituras, no sentido de movimentarmos o sistema linguístico e aventarmos sentidos possíveis.

⁵ Aspeamos a expressão “escolhas lexicais” para dizermos que a poesia pode ocorrer no arranjo das palavras, no modo como elas são dispostas nas frases, “escolha” essa (in)consciente, que, simplesmente, pode acontecer de maneira inusitada, uma vez que, conforme Benveniste (2006, p. 228), comunicamo-nos “(...) por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases”. E acrescentaríamos “imprevistas” também, de sorte que a poesia pode ocorrer inclusive nos (des)(re)arranjos empreendidos pelo leitor.

noções de linguagem e de língua, relacionando tais noções a uma possível definição, aventada por nós, de poesia.

2. Linguagem, língua e poesia: o plano semântico

Segundo Benveniste (2005, p. 20), “(...) a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza”. Percebemos linguagem no emprego da língua, como: voz, hesitação, silêncio, aspecto social, etc. Consideramos que a poesia é da língua e, conseqüentemente, da linguagem, visto que a poesia se concretiza no emprego da língua, havendo linguagem implicada⁶. Em suma, a língua, ao ser empregada pelo homem, implica a realização de linguagem, bem como pode implicar a realização de poesia.

A língua, na concepção da linguística moderna, “(...) forma um sistema”, o que significa que, “da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes” (BENVENISTE, 2005, p. 22). A depender do arranjo, da combinação, de partes da língua em seu emprego, é possível falar em poesia ou não. Como dissemos anteriormente, a poesia pode se dar na combinação de sons, na combinação morfológica, na combinação sintática e/ou na combinação semântica permitida(s) pela relação entre as palavras. Compreendemos que é do jogo do “arranjo sistemático de partes” que nasce e se configura a poesia, a qual ocorre na (re)elaboração (in)consciente desse arranjo, não tendo apenas um lugar na língua.

A poesia, de acordo com Paulino et al. (2001, p. 85), tem “(...) suas origens populares através de saraus e jograis, cantadores e repentistas e da própria musicalização de poemas”, sendo todos estes apenas alguns entre os vários lugares de materialização poética. Pode ocorrer poesia em diversas manifestações de linguagem, entretanto, em manifestações mediante palavras, já que, a nosso ver, não há poesia fora das palavras. Isso é, de certa forma, ratificado por Candido (1993, p. 13-14), ao dizer que “(...) a poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre”.

Essa citação indicia que a poesia não se resume a “verso”, aspecto estrutural do poema, ou seja, para haver poesia, não é preciso ser sob a forma de poema, muito menos sob a forma

⁶ Portanto, quando se afirma haver poesia na dança, não se faz senão por uma espécie de extensão ao que se aplica a certo funcionamento da língua, sendo esta o sistema interpretante daquela, nos dizeres benvenistianos. Não é que há poesia propriamente na dança, mas uma dança pode ser passível de ser (re)lida poeticamente a partir da palavra, já que a poesia se instaura por meio desta.

de verso metrificado, por exemplo; tanto que há poesia na prosa. Se há poesia na prosa, isso aponta que a poesia não está intrínseca à forma, mas ao uso da palavra, aos “movimentos” que ela sofre. Em todo caso, concebemos que só há poesia nas e por meio das palavras. Assim, focando o plano semântico, consideramos que, para haver poesia, é preciso haver – já que “a arte é fruto de elaboração e trabalho” (PAULINO et al., 2001, p. 99) – um jogo artesanal de “escolhas lexicais”, mostrando outras possibilidades de sentidos.

Partimos da concepção de “sentido” segundo Benveniste (2005, p. 12), para quem ele é o “(...) elemento inapreensível, subjetivo, impossível de classificar (...)”. Isso porque “(...) as manifestações do *sentido* parecem tão livres, fugidias, imprevisíveis (...) (grifo do autor) (BENVENISTE, 2006, p. 221)” que, em outras palavras, permitem-nos dizer que ele é inexato, portanto não é apreensível, de modo que é efeito⁷. Por isso, a poesia é passível de emergir ou não, de modo que um leitor pode ser capaz de “apreendê-la” e outro não.

Da palavra grega “poiesis” (criação) derivaram as palavras “poesia” (ato de fazer) e “poeta” (aquele que faz). Paulino et al. (2001, p. 99) afirmam que, “trabalhando 'artesanalmente' a língua, [o poeta] explora a potencialidade das palavras, muitas vezes já automatizadas e desgastadas pelo uso cotidiano”. Então, o poeta é um daqueles artistas que faz, (in)conscientemente, as palavras tomarem novos rumos, os quais (o)correm por meio do ato de fazer da palavra dicionarizada (ou não) outra(s) palavra(s). O músico e compositor Raul Seixas, na música “Areia da Ampulheta”, corrobora esse ato ao fazer da língua ordinária uma língua poética: “Eu sou a areia da ampulheta / O lado mais leve da balança / Balança que não me aguenta / O ignorante cultivado / O cão raivoso inconsciente / O boi diário servido em pratos / O pivete encurralado / Eu sou a areia da ampulheta” (SEIXAS, 1988). Em termos simplistas, diríamos que a relação entre as palavras nesses versos configura-se como uma relação poética pelo ato metafórico e rimático.

No poema “Procura da poesia”, Carlos Drummond de Andrade sugere, para a feitura da poesia, o seguinte: “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos”. Interpretamos, a partir desses versos, que a poesia envolve a (des)construção das palavras, as quais são sempre passíveis de novos sentidos, o que é vislumbrado pelo poeta, no mesmo poema, ao dizer: “Chega mais perto e contempla as palavras. / Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra” (ANDRADE, 1969). Essas “mil faces”

⁷ Toda vez que mencionamos “sentido”, consideramos que ele é efeito, ou seja, é relacional. Isso significa que o sentido não está propriamente no texto, porém, minimamente, na relação entre palavras e (inter)locutores. Portanto, o sentido não é uno, mas também não é qualquer um, já que a própria língua estabelece certos limites para seus efeitos.

seriam, a nosso ver, as visões que, camufladas sob a suposta “face neutra”, podem emergir; visões essas, conforme Benveniste (2006), que a própria obra indicia.

Anteriormente a Drummond, o linguista Saussure (2006) percebeu algo parecido ao dizer que, para qualquer significante, é possível a associação de qualquer significado. Essa associação, na construção da poesia, parece ter um lugar de destaque, já que a poesia é um lugar propício e propenso a certas “escolhas lexicais”.

A poesia parece nascer com o homem, pois este indicia precisar de outro modo de ser e de estar na linguagem (e na língua) que extrapole construções não poéticas e, de certo modo, “desgastadas” pelos empregos ordinários. Conforme Paulino et al. (2001, p. 86), “ao se estudarem as primeiras produções poéticas de cada povo, pode-se constatar que a poesia nasce em seu meio, como parte de suas atividades”, visto que, de acordo com Benveniste (2006, p. 222), “(...) bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (grifo do autor).

Em face disso, a poesia manifesta-se no ser, no fazer, no lazer, mas também no trabalho (árido) diário. “Essa poesia naturalmente ligada a afazeres quotidianos tem o caráter de articulação com a vida social. Textualizada, essa vida se torna sonoridade, melodia, gesto, ritmo” (PAULINO et al., 2001, p. 87). Prova disso são as lavadeiras do norte de Minas Gerais, como as de Almenara e as do Jequitinhonha, que, tecendo uma poesia musicada (ou uma música poet(iz)ada) em suas vozes, entoam cantos para (suportarem) o trabalho⁸. Por isso, entendemos, por exemplo, que a conjuntura social em que Manuel Bandeira estava inserido lhe permitiu, de certa forma, uma “escolha lexical” feliz mediante a reiteração, por diversas vezes, do verso “Café com pão” no poema “Trem de ferro” (BANDEIRA, 2014). A repetição desse verso, de maneira onomatopaica, remete ao barulho do trem de ferro, uma remissão poética.

Do poema “Consideração do poema”, de Carlos Drummond de Andrade, destacamos os seguintes versos: “As palavras não nascem amarradas, / elas saltam, se beijam, se dissolvem, / no céu livre por vezes um desenho, / são puras, largas, autênticas, indevassáveis” (ANDRADE, 1969). Esses versos indiciam que, no ato enunciativo, as relações entre as palavras podem permitir a manifestação poética. Toda e qualquer palavra tem potencialidade de e para poesia, já que nenhuma é passível de ser “cercada” em termos de sentidos poéticos, pois qualquer palavra está “pronta” para transformar-se em (ou fazer parte de) poesia. Esta é, pois, um modo

⁸ Isso se relaciona ao dito popular “quem canta seus males espanta”, mostrando como a poesia, circulante na música, pode constituir-se como um modo de viver, ou seja, de lidar com as atividades que esse viver envolve. Essa concepção e o modo como definimos poesia permitem-nos compreender por que as pessoas não são igualmente constituídas e tocadas pela poesia.

de o homem significar(-se) (n)o mundo, ou melhor, é um modo de o homem estar na linguagem, a qual, em termos benvenistianos, tem como caráter essencial (primordial) significar.

Focando a “escolha lexical” na construção da poesia, o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, especificamente os versos “Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas” (ANDRADE, 1969), indicia a poesia na relação entre palavras. Em vez de ter sido dito, por exemplo, “olhos tão cansados”, foi dito “retinas tão fatigadas”. Compreendemos que a poesia é passível de ser vislumbrada na “escolha” refinada de palavras menos comuns para essa circunstância enunciativa, o que aponta para a (re)criação de uma espécie de língua própria dentro do sistema linguístico da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, em relação à poesia no plano semântico, uma das manifestações da poesia dá-se (in)conscientemente nas combinações (relações) das palavras dicionarizadas, combinações essas “especiais”, já que não são relações quaisquer. Por isso, ao dizer que “eu penso renovar o homem usando borboletas” (BARROS, 2002), no poema “Retrato do artista quando coisa”, Manoel de Barros permite-nos entrever a poesia na “escolha” da palavra “borboletas”, uma “escolha” especial, pois pode produzir, minimamente, surpresa em seu interlocutor: por que mesmo “borboletas” na mínima relação com o poema em questão?! Por isso, a importância do trabalho com sentidos possíveis por meio da leitura da poesia em sala de aula.

3. Uma singela proposta de trabalho com a poesia

Para a sala de aula, propomos um trabalho que possa fazer o estudante refletir acerca de certas relações entre palavras produzindo poesia, em detrimento de outras relações parafrásticas. Tendo em vista que, para Benveniste (2005, p. 27), “o homem sentiu sempre – e os poetas freqüentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu”, diríamos que há uma abertura “especial” para certos sentidos⁹ quando a relação que se estabelece entre as palavras parece (res)soar poesia. É para essa relação que propomos um olhar “especial”, a fim de serem aventados sentidos possíveis.

⁹ Diante disso, questionamo-nos a respeito da expressão “licença poética”, uma vez que, já sendo poética, “toda” licença (associação linguística) é permitida.

Sobre o manuscrito de Benveniste intitulado “Baudelaire” (2011), Flores destaca a distinção que aquele autor faz entre “linguagem ordinária” e “linguagem poética”, as quais são possíveis representações da língua, sendo a poesia, na consideração benvenistiana, uma língua dentro da língua. Entendemos, pois, que a poesia ocorre na e por meio da língua, configurando-se como uma língua “especial”, que não é a língua comum do sistema linguístico em termos de significados arraigados socialmente, socialmente estabilizados, mas uma “mexida” nas relações.

Segundo Benveniste (apud FLORES, 2013, p. 184), “o poeta *faz* sua língua e sua expressão, mesmo quando toma os elementos na língua ordinária” (grifo do autor). Dito de outro modo, Benveniste (2006, p. 221) afirma que a “linguagem poética” “(...) tem suas próprias leis e suas funções próprias”. Assim, concebemos que fazer uma língua própria e uma expressão própria é, de certa forma, desafiar o outro (interlocutor) no trabalho de (re)leitura. Isso não significa desafiá-lo a encontrar “o verdadeiro sentido”, o qual não existe; é instigar esse outro a aventar significativas possibilidades de sentidos, um convite, portanto, a novas (re)leituras.

Nessa perspectiva, transcendemos ao signo linguístico e debruçamo-nos sobre a frase. Isso porque “com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 230). O significado é inerente ao signo. Já o sentido está relacionado à frase, que aponta para a situação (circunstância) enunciativa, para o “aqui e agora” do presente de um locutor qualquer. O significado das palavras é diferente de possíveis sentidos que elas podem apresentar em uma frase. Assim, “o sentido da frase é de fato a *ideia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela 'escolha', pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática” (grifo do autor) (BENVENISTE, 2006, p. 230).

Analísarmos uma frase em termos benvenistianos é analisarmos a possível ideia que ela produz para nós, locutores, numa dada situação enunciativa, lembrando que “a frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece” (BENVENISTE, 2006, p. 231). Por isso, trabalhamos sempre com possibilidades de sentidos; por isso, a relevância de pensarmos a poesia sob esta perspectiva enunciativa. A respeito disso, apresentamos o poema “Das pedras”, de Cora Coralina, focando, em nossa análise, duas frases e uma palavra na relação com todo o poema.

Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta

e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos. (CORALINA, 2013)

As frases “Ajuntei todas as pedras / que vieram sobre mim. / Levantei uma escada muito alta / e no alto subi.” indiciam, em termos benvenistianos, o poder fundador da linguagem relacionado à instauração de uma “realidade imaginária”. Provavelmente, não foram “pedras”, nem “escada” usadas no dia a dia de construções civis, por exemplo. Tampouco foram as “pedras” que a ela se conduziram. Essa “realidade imaginária” permite certos sentidos “especiais”, instigantes e interessantes que deve(ria)m ser fortemente explorados em sala de aula, já que mostram o homem na linguagem, mas também podem mostrar o homem na poesia (re)criando uma língua e, conseqüentemente, uma realidade própria.

Essa (re)criação é única a cada instante em que alguém se propõe a aventar sentidos possíveis para as frases do poema em questão. “Das pedras”: “das polêmicas?”, “das dificuldades?”, “dos pesos?”, “das merdas?”, “das infelicidades?”, “dos medos?”, “das drogas?”, “dos pepinos?”... Possíveis sentidos de tom negativo tendem a emergir, uma vez que à palavra “pedra”, em nossa cultura brasileira, são associadas ideias de dissabores, de modo que é comum ouvirmos que algo ou alguém é “uma pedra no sapato” quando de uma situação desagradável. De certa forma, paralelamente a essa liberdade, não é qualquer sentido que é passível de ser associado à palavra “pedra”, visto que há, segundo Saussure (2006), o tempo e o social operando e “garantindo” uma preponderância (predominância) de certos significados e, conseqüentemente, de certos sentidos.

Talvez à palavra “pedra” não possa ser associada à ideia de “elogio”. No entanto, é comum ouvirmos a palavra “pérola” produzindo um tom elogioso, de sorte que algo ou alguém

pode ser considerado como “pérola”¹⁰. E pérola não é uma pedra?! De algum modo, em alguma circunstância enunciativa, à palavra “pedra” não poderia ser associada a ideia de “elogio”? Sem relativizar, compreendemos que tudo vai depender de um certo locutor numa certa situação enunciativa.

Face a essa breve análise, consideramos uma espécie de “obrigação” ouvirmos outros sentidos possíveis aventados por nossos estudantes, pois seu olhar não é o nosso, sua experiência de mundo não é a nossa, seu modo de (vi)ver, de sentir e de (re)cortar a realidade não é o nosso. Isso porque é fundamentalmente singular a maneira como a linguagem incide em cada ser humano, sendo singular também o seu emprego, cada vez único e intransferível. E o mesmo podemos dizer acerca da poesia.

Diferentes e possíveis sentidos são permitidos por palavras na relação com outras numa dada circunstância enunciativa; há uma espécie de regularidade de sentidos que tendem a reinar em detrimento de outros. Por outro lado, certos sentidos podem soar estranhamente se associados a certas palavras. Diante disso, talvez o mais sensato seja lidarmos (também) com sentidos passíveis de construção conjunta em sala de aula!

4. Considerações “finais”

Os possíveis sentidos pensados por nós para a palavra “pedra”, a partir do poema de Cora Coralina, são permitidos porque “(...) a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (grifo do autor) (BENVENISTE, 2005, p. 27). Estamos (nos) simbolizando ao realizarmos “nossa” leitura. Afinal, “a frase, expressão do semântico, não é *senão* particular” (BENVENISTE, 2006, p. 230), de maneira que não nos “colamos” completamente aos referentes, dizemos mais do que recebemos, ou melhor, realizamos produções linguísticas que transcendem a produções linguísticas esperadas em certas circunstâncias.

É de fundamental importância, em nossas práticas de aula com a poesia materializada em poemas, por exemplo, “abrirmos” para possibilidades semânticas a partir de certas “escolhas lexicais” efetivadas por poetas, já que, “ora, todo homem inventa sua língua e a inventa durante

¹⁰ Isso parece mostrar como, mesmo na poesia, há certa estabilização de sentidos, posto que à palavra “pedra” atribui-se, normalmente, um tom depreciativo, ao passo que à palavra “pérola” atribui-se, normalmente, um tom elogioso.

toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante, e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, cabe dizermos que, subjetivamente pensando, estamos nos (re)fazendo constantemente. Esse (re)fazer-se ocorre na e por meio da linguagem, sendo muitas vezes de modo poético e surpreendente. Quando, cotidianamente, ouvimos nossas avós dizendo que “cada um no seu canto padece o seu tanto”; e nossas mães, parafrasticamente, dizendo que “o que se passa na casa de Chico passa-se na de Francisco”, temos indícios de poesia manifestando-se no emprego da língua.

A poesia pode não advir do emprego ordinário da língua, mas ela pode ordinariamente emergir no uso da língua. A poesia também simplesmente vem! A função poética “não é a única função da *arte verbal*, mas tão-somente a função dominante, determinante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais, ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário” (grifos nossos) (JAKOBSON, 1995, p. 128). Não necessariamente a poesia, que decorre da “arte verbal”, manifesta-se para ser comunicável e/ou compreensível, porém, sobretudo, a nosso ver, como uma forma de o homem lidar consigo e com o mundo na relação intransponível que ele mantém com a linguagem.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. **Reunião – 10 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

BANDEIRA, M. **Belo, belo**. São Paulo: Global Editora, 2014.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Baudelaire**. Présentation et transcription de Chloé Laplantine. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2011.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Terceira Leitura, FFLCH - USP, reimpressão, 1993.

CORALINA, C. **Meu livro de cordel**. 18. ed. São Paulo: Global, 2013.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. Série: Educador em formação.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIXAS, R. **A pedra do Gênesis**. Rio de Janeiro: Copacabana, 1988.

Artigo recebido em: 29.03.2017

Artigo aprovado em: 04.09.2017

Letramento e Enunciação: bases para um diálogo

Literacy and Enunciation: bases for a dialogue

Giovane Fernandes Oliveira*

RESUMO: Este trabalho objetiva lançar as bases para um diálogo entre o campo dos Estudos do Letramento, particularmente os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, e o campo da Linguística da Enunciação, particularmente a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. A partir de uma *dupla lacuna* identificada – no campo do Letramento, a ausência de uma abordagem enunciativa; no campo da Enunciação, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo –, elaboram-se princípios e concepções para um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*. Segundo tal modelo, o locutor-aluno se instaura como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico por meio das relações enunciativas com o alocutário-professor/colegas e com as culturas de escrita acadêmica, renovando sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, ler e escrever textos escritos e orais letrados. Este trabalho espera contribuir, assim, com os estudos sobre o letramento e o letramento acadêmico, ao formular uma nova explicação teórica para tais fenômenos; com os estudos enunciativos, ao inserir o letramento e o letramento acadêmico dentre seus objetos de investigação; e com o ensino de língua materna na universidade, ao fornecer subsídios teóricos para a prática da produção e da compreensão de textos escritos e orais letrados.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Letramento. Letramento acadêmico. Escrita acadêmica. Oralidade acadêmica.

ABSTRACT: This work aims to lay the bases for a dialogue between Literacy Studies, especially Academic Literacy Studies, and the field of Enunciative Linguistics, especially Émile Benveniste's theory of enunciation. Based on a *double gap* identified in these areas – in the field of Literacy Studies, the lack of an enunciative approach; in the field of Enunciative Studies, the lack of addressing literacy as a subject of studies on enunciation –, this work develops principles and conceptions for an *enunciative model of academic literacy*. According to this model, the speaker-student constitutes himself as a subject of language in an academic literate world through enunciative relations with his allocutor-teacher and/or allocutor-colleagues, as well as with the cultures of academic writing, thus renewing his relationship with his mother tongue whenever he inserts his discourse in the literate world in order to speak, listen, read, and write both written and oral literate texts. Therefore, this work hopes to contribute to the studies on Literacy and Academic Literacy by formulating a new theoretical explanation for such phenomena; considering the Enunciative Studies approach, by adding literacy and academic literacy among its subjects of investigation; considering mother tongue teaching at the university, by providing a theoretical basis for the practice of producing and comprehending written and oral literate texts.

KEYWORDS: Enunciation. Literacy. Academic literacy. Academic writing. Academic orality.

* Mestrando em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa "Análises textuais, discursivas e enunciativas", do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Um texto é, para quem o produz, uma forma de se escutar. A experiência acadêmica, vertiginosa, intensa, multifacetada, precisa dessa escuta, que propicia o enfrentamento com interrogações instaladas no processo de construção de um lugar de fala.
Marlene Teixeira

À Carmem Luci da Costa Silva, professora entregue, orientadora atenciosa, pesquisadora comprometida e amiga gentil, cuja generosa interlocução inspirou cada linha aqui escrita.

1. Primeiras palavras (ou a propósito dos caminhos já percorridos)

Este artigo é uma síntese de meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação* e defendido no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em dezembro de 2016. Tal estudo, embora apresentado como monografia final, é o resultado de cinco anos de envolvimento com projetos de ensino e de pesquisa centrados nas práticas sociais de uso da língua escrita na universidade. Duas experiências acadêmicas foram definidoras do tema deste trabalho: a disciplina de Estudo do Texto, ministrada pela Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva, na qual fui introduzido à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, e a monitoria voluntária no Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Língua Portuguesa, coordenado pela mesma docente e criado para apoiar os alunos da UFRGS com dificuldades na escrita acadêmica. Enquanto a primeira experiência forneceu o *ponto de vista*, a segunda forneceu o *objeto*. Foi assim que decidi estudar o letramento acadêmico à luz da perspectiva enunciativa benvenistiana. E é este o estudo que ora apresento.

-

A progressiva ampliação da escolarização básica, no Brasil, a partir da década de 1970, gerou uma pressão social por mais vagas nas universidades, demanda estimulada pelas políticas neoliberais dos anos 1990, que fomentaram uma expansão privatista da educação superior e, conseqüentemente, uma elevação da taxa de matrículas (CUNHA, 2011). Contudo, é a partir da década de 2000, com a instituição de programas como o FIES, o PROUNI e o SISU¹, que o

¹ Respectivamente: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Sistema de Seleção Unificada (SISU).

acesso ao ensino superior é vastamente ampliado no país, através da concessão de bolsas em instituições privadas e do aumento de vagas em universidades públicas.

No exterior, outros países também vivenciaram um processo de expansão universitária e de ampliação do acesso ao ensino superior. A diversidade cultural e linguística, oriunda do advento aos meios acadêmicos de alunos com histórias de letramento muito variadas, impulsionou, a partir dos anos 1990, o surgimento de uma série de pesquisas britânicas sobre as práticas de leitura e de escrita na universidade, dando início ao que seria chamado de Estudos dos Letramentos Acadêmicos (FIAD, 2015). Tais estudos problematizam concepções cristalizadas sobre as dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica, particularmente o *discurso do déficit do letramento*, que considera o estudante deficitário no que diz respeito às competências de leitura e de produção textual, e o *discurso da transparência da linguagem acadêmica*, que defende ser a linguagem acadêmica transparente e objetiva na transmissão dos conhecimentos disciplinares.

Contrários a tais discursos, os ACLITS² emergem como vertente de um campo mais amplo, denominado Novos Estudos do Letramento (NSL³), o qual surgiu na década de 1980, no Reino Unido, quando de uma mudança paradigmática no campo do Letramento, cuja ênfase passou da dimensão cognitiva da escrita aos seus usos sociais (BEVILAQUA, 2013). Esse campo influenciou diretamente a constituição dos Estudos do Letramento no Brasil, a partir da década de 1990, e mais recentemente tem influenciado a constituição de uma vertente nacional também interessada no letramento acadêmico.

Tanto os estudos britânicos quanto os estudos brasileiros assumem diferentes perspectivas teóricas para investigarem o letramento. Contudo, nem no Brasil nem no exterior, há algum estudo que assuma a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste como referencial teórico. Do mesmo modo, nos estudos enunciativos benvenistianos, realizados no Brasil, que investigam o *texto*, a *leitura* e a *escrita* – fenômenos vinculados ao fenômeno *letramento* –, também não há uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo. Mas por que assumir Benveniste como teórico de referência em uma pesquisa sobre letramento? Que contribuições sua teoria poderia dar aos Estudos do Letramento?

² A sigla consagrou-se a partir da denominação em língua inglesa da vertente: *Academic Literacies Studies*.

³ Sigla também consagrada a partir do nome que designa o campo em inglês: *New Literacy Studies*.

Ao postular a relação entre o homem e a linguagem como uma *relação de indissociabilidade*, Benveniste inaugura “uma antropologia da linguagem, na qual o que se sabe da linguagem aparece indissociável do que se sabe do homem” (DESSONS, 2006, p. 6)⁴. Para Flores (2013), a *antropologia da linguagem*, concebida por Dessons (2006), implica uma *antropologia da enunciação*, sendo a condição do homem como ser falante o objeto dessas duas antropologias mutuamente implicadas.

Assim, por produzir uma teoria da linguagem sensível à presença do homem na língua, Benveniste torna-se uma fonte de interesse a toda pesquisa cujo objeto seja a língua em uso por falantes que, através desse uso, constituem a si próprios, os outros e o mundo que os cerca, como é o caso deste trabalho, cujo tema versa sobre *a instauração do aluno universitário nas culturas de escrita acadêmica*. Além de renovar os estudos enunciativos, tal releitura antropológica da teoria benvenistiana abre-a ao diálogo com outras disciplinas das ciências humanas, como a Antropologia, na qual se inserem os NSL e os ACLITS. A busca por bases para esse diálogo entre Letramento e Enunciação constitui o objetivo geral deste trabalho, que consiste em *propor uma concepção enunciativa de letramento acadêmico que seja atrelada a uma perspectiva antropológica da enunciação*.

Como objetivos específicos, procuro: a) apontar, no campo dos Estudos do Letramento, em geral, e dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos⁵, em particular, a ausência de uma teorização enunciativa benvenistiana; b) indicar, no campo dos estudos enunciativos benvenistianos realizados no Brasil, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo; c) elaborar, a partir da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, princípios e concepções para um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*.

Tais objetivos impõem ao trabalho a seguinte organização: na segunda seção, parto de um exame das abordagens inaugurais do letramento no país para uma investigação de estudos estrangeiros que exerceram influência direta na instituição do campo em contexto nacional e, em seguida, afunilo a leitura em pesquisas sobre o letramento acadêmico. Na terceira seção, apresento as bases fundantes da teoria enunciativa benvenistiana, bem como as principais pesquisas brasileiras que a deslocam para a educação linguística, propondo olhares enunciativos

⁴ « [...] une anthropologie du langage où ce qu'on sait du langage apparaît indissociable de ce qu'on sait de l'homme, les deux savoirs s'impliquant réciproquement » (DESSONS, 2006, p. 6).

⁵ Refiro-me ao campo como Estudos do Letramento (no singular), pois é este o uso que se consolidou no Brasil. Já a vertente dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, recente no país, parece ainda não ter um nome consolidado, de forma que decidi seguir a opção terminológica da maioria dos pesquisadores britânicos, os quais falam em *Academic Literacies* (Letramentos Acadêmicos, no plural).

para o ensino de texto, de leitura e de escrita. Na quarta seção, proponho uma interlocução entre os dois campos, buscando elaborar princípios e concepções para a postulação de um modelo enunciativo de letramento acadêmico.

2. O primeiro campo: dos Estudos do Letramento no Brasil aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos

No Brasil, a gênese do termo *letramento* na literatura especializada é acompanhada do surgimento de um novo campo de estudos sobre a escrita, do qual foram pioneiras quatro estudiosas: Leda Tffouni, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares⁶.

Em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), Leda Tffouni concebe a *alfabetização* como a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFFOUNI, 1988, p. 9). Já o *letramento* é concebido como um processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFFOUNI, 1988, p. 16). Mas é em *Letramento e alfabetização* (1995/2010) que a autora propõe, efetivamente, um novo discurso teórico sobre a escrita, a partir da Análise do Discurso de Michel Pêcheux. Tffouni (1995/2010) mantém sua concepção de letramento como processo sócio-histórico, acrescentando-lhe a noção de *autoria* como *posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção do discurso*, isto é, como retorno constante do autor ao texto que está produzindo para verificar a sua compreensibilidade.

Outra concepção pioneira de letramento é apresentada por Ângela Kleiman em texto que abre a coletânea, por ela organizada, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 18-19). Para a autora, embora seja *a mais importante agência de letramento*, a escola preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização enquanto “processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 20).

⁶ O termo *letramento* aparece pela primeira vez, no Brasil, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), de Mary Kato. Entretanto, a autora não define o termo nem desenvolve uma teorização específica sobre o fenômeno, movimento a ser inicialmente feito por Tffouni (1988).

Em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009/2014), Roxane Rojo⁷ define o conceito de *letramento* relacionando-o aos conceitos correlatos de *alfabetização* e de *alfabetismo*. Por *alfabetização*, a autora entende “a ‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009/2014, p. 44). Por *alfabetismo*, a estudiosa designa “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo” (ROJO, 2009/2014, p. 97). Rojo (2009/2014) distingue alfabetismo de letramento por ser o primeiro “um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual”, possível de ser descrito em *níveis*, cujo nível pleno refere-se ainda a uma leitura literal e não a uma leitura crítica. Já o *letramento*, a autora compreende como “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009/2014, p. 98).

Magda Soares é outra estudiosa brasileira que contribuiu para a instituição dos Estudos do Letramento no país. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998/2006), a autora postula que, enquanto a alfabetização refere-se à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, o letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998/2006, p. 47). Conforme a autora, compreender o letramento como *estado* ou *condição* da pessoa letrada requer um redimensionamento do *lugar social* dessa pessoa, a qual muda “seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 1998/2006, p. 37, grifo da autora).

Se os Estudos do Letramento surgem como campo no Brasil em meados de 1990, o seu surgimento no exterior data do início dos anos 1980. Outros estudiosos estrangeiros dos NSL poderiam ser convocados neste trabalho, porém um recorte faz-se necessário no interior do campo do Letramento. A opção pelo antropólogo britânico Brian Street como teórico de

⁷ A coletânea *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*, organizada por Roxane Rojo e publicada em 1998, é outro marco inaugural dos Estudos do Letramento no Brasil, mas o texto da autora nessa coletânea apresenta uma concepção de letramento como processo de aquisição da escrita pela criança que tem início antes mesmo da alfabetização escolar. Sendo meu foco, aqui, abordagens do letramento mais vinculadas ao ensino e à aprendizagem do que à aquisição de língua materna, privilegiarei uma publicação mais recente da estudiosa.

referência deve-se não apenas à sua influência nos estudos brasileiros⁸, mas também à sua formulação da noção de *modelos de letramento* e ao seu interesse pelo *letramento acadêmico*, tema deste estudo. Os modelos de letramento referem-se a modelos interpretativos do fenômeno, descritos por Street e nomeados como *modelo autônomo* e *modelo ideológico*.

Dominante nos discursos midiático, político e educacional, o modelo autônomo de letramento concebe a escrita como um produto acabado e independente de interlocução e de contexto. Kleiman (1995/2012), que introduziu a discussão sobre os modelos de letramento propostos por Street no debate acadêmico brasileiro, destaca três características do modelo autônomo decorrentes de sua ênfase no funcionamento interno do texto escrito: a) *a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo*, que reforça o preconceito ao conduzir a concepções deficitárias de grupos não letrados ou não escolarizados; b) *a dicotomização entre oralidade e escrita*, que minimiza a complexidade das duas modalidades, ao conceber toda escrita como formal e planejada e toda oralidade como informal e não planejada; c) *a atribuição de qualidades intrínsecas à escrita*, que supõe uma superioridade do indivíduo ou do grupo detentor da escrita, com argumentos cientificamente não comprovados como o de que a posse desta permite o exercício de operações mentais mais abstratas e complexas.

Como alternativa ao modelo autônomo, Street (2010, 2012, 2014) sugere a inclusão da ideologia na teorização e na prática do letramento na contemporaneidade. Observa o antropólogo que o modelo ideológico “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (2014, p. 172). Todavia, se o modelo ideológico não contesta a mecânica envolvida na leitura e na escrita, refuta veementemente os pressupostos cognitivos acerca de uma pretensa superioridade intelectual dos indivíduos letrados, assumindo as práticas de letramento como social e culturalmente determinadas. O modelo ideológico tem como conceitos-chave as noções de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Street (2012) parte da noção, formulada por Heath (1982), de *evento de letramento* como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 83 apud STREET, 2012, p. 74), para propor a noção de *práticas de letramento* como “modos de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

⁸ Para maiores informações acerca da influência exercida por Street nos estudos precursores do letramento no Brasil, ver capítulo 1 de Oliveira (2016).

Com o processo de expansão universitária a partir da década de 1990, o Reino Unido viu germinarem, no seio dos Novos Estudos do Letramento, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos. Precursora dessa nova corrente, a pesquisa etnográfica de Lea e Street (1998) foi desenvolvida em duas instituições universitárias do Reino Unido e levou os autores a descreverem três abordagens da escrita na universidade, nomeadas por eles de *modelos*. O primeiro modelo, o das *habilidades de estudo*, compreende o letramento acadêmico como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas, considerando o domínio das regras gramaticais e das convenções escriturais definidor de um leitor e de um produtor de textos competente. Já o segundo modelo, o da *socialização acadêmica*, concebe o letramento acadêmico como um processo de aculturação dos alunos nos discursos e nos gêneros de sua área do conhecimento, pressupondo que, após dominarem um discurso acadêmico particular, os estudantes podem reproduzi-lo em quaisquer contextos universitários. Por fim, o terceiro modelo, o dos *letramentos acadêmicos*, leva em conta a heterogeneidade das práticas acadêmicas letradas e sua relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Segundo os autores, o modelo dos letramentos acadêmicos inclui o modelo das habilidades de estudo e o da socialização acadêmica, mas vai além destes ao não limitar o ensino da escrita acadêmica a técnicas instrumentais (primeiro modelo) e ao não restringir as práticas de letramento acadêmico à universidade (segundo modelo), considerando sua relação com práticas letradas de outras instâncias sociais, como a do trabalho.

Assim como a pesquisa de Lea e Street (1998) inaugura os Estudos dos Letramentos Acadêmicos no Reino Unido, o estudo de Fischer (2007) inaugura o campo no Brasil⁹. A autora analisa a constituição letrada de três estudantes de Licenciatura em Letras. A análise, orientada por princípios teóricos dos Novos Estudos do Letramento e da perspectiva dialógica bakhtiniana, conduz Fischer (2007) a estruturar um *modelo dialógico de letramentos acadêmicos* como norteador da constituição letrada das alunas, a partir da descrição de três tipos de eventos de letramento acadêmico: a) os *eventos interDiscursivos*, que confrontam discursos institucionais como o escolar e o acadêmico e favorecem o enquadramento crítico dos conhecimentos sobre linguagem e ensino de língua colocados em cena durante as aulas; b) o *eventos identitário-profissionais*, que situam as alunas no lugar social de professoras,

⁹ Para maiores informações sobre o surgimento do campo dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos no Brasil e a contribuição de outras pesquisadoras nacionais além de Adriana Fischer, ver Oliveira (2017a) e o capítulo 1 de Oliveira (2016).

valorizando o uso do metaconhecimento e das linguagens especializadas dos domínios acadêmico-escolares de letramento; c) os *eventos reflexivo-transformativos*, nos quais as estudantes desenvolvem o controle do uso dos discursos dominantes na academia e da metalinguagem que os constitui, transformando e sendo transformadas pelos letramentos acadêmicos de maneira reflexiva e crítica.

Os estudos britânicos (STREET, 2010, 2012, 2014; LEA; STREET, 1998) e os estudos brasileiros (TFOUNI, 1988, 1995/2010; KLEIMAN, 1995/2012; ROJO, 2009/2014; SOARES, 1998/2006; FISCHER, 2007), apresentados nesta seção, certificam a complexidade do fenômeno do letramento e a heterogeneidade do campo disciplinar que se estruturou tomando-o como objeto de investigação. Um denominador comum a todas as pesquisas citadas é o foco no *caráter social e situado* das práticas de leitura e de escrita, o qual aproxima o campo de uma Linguística que não ignora a presença humana na linguagem. Tal potencial interdisciplinar é ressaltado por Street (2014, p. 177), ao projetar que a pesquisa futura no campo do Letramento será conduzida “na interface entre [as] teorias linguísticas e antropológicas, de um lado, e entre discurso e método etnográfico, do outro”.

No Brasil, articulam os Estudos do Letramento e as Teorias da Enunciação e do Discurso outros estudos além dos citados nesta seção: Marinho (2010b), Fiad (2013), Kleiman (2015), dentre outros, todos os quais assumem como referencial teórico o Círculo de Bakhtin. No entanto, os que adotam a perspectiva bakhtiniana centram-se nas noções de *dialogismo* e *gêneros do discurso*, de forma que o termo *enunciação*, embora recorrente em tais pesquisas, parece se apresentar nelas sem um estatuto teórico. Ademais, nenhum desses estudos, bem como nenhum outro até onde sei, recorre à teoria enunciativa benvenistiana em suas investigações sobre o letramento. Ao indicar essa ausência, porém, não é minha intenção criticar tais estudos, apenas sinalizar o lugar epistemológico do qual passarei a falar no seio da miríade de teorias que informa o campo do Letramento. Não se trata, portanto, de negar as perspectivas já existentes, das quais mencionei algumas das mais influentes nos contextos brasileiro e britânico. Isso porque as abordagens já estabelecidas do letramento, na sua diversidade de olhares, objetivos e análises, contribuem para uma compreensão mais ampla desse objeto. Trata-se, antes, de tomá-lo sob um prisma diferente e tentar explicar, sob esse prisma, questões talvez ainda latentes na imanência do fenômeno, a fim de enriquecer ainda mais a sua gama de interpretações. É esse novo prisma que busco nas seções seguintes.

3. O segundo campo: da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste ao ensino de língua materna

Conforme Flores et al. (2009), as teorias ditas enunciativas, que constituem o campo da chamada Linguística da Enunciação, apresentam quatro características comuns:

- a) a referência (continuidade ou ruptura) à dicotomia saussuriana língua/fala e, por ela, ao quadro sistêmico-estrutural;
- b) a proposição de uma análise da linguagem do ponto de vista do sentido;
- c) a reflexão em torno de mecanismos de produção do sentido entendidos como marcas da enunciação com a elaboração explícita de uma teoria sobre o tema da enunciação;
- d) a inserção do elemento subjetivo no âmbito de estudos da linguagem. (FLORES et al., 2009, p. 17).

Dentre os autores que integram a Linguística da Enunciação, Benveniste destaca-se como o principal nome, não por uma razão cronológica, mas por ter ampliado o horizonte dos estudos linguísticos e por ter aberto suas reflexões para o diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. A Teoria da Enunciação de Benveniste pode ser lida a partir de três tríades conceituais¹⁰: a) *linguagem, língua e línguas*; b) *homem, locutor e sujeito*; c) *enunciação, discurso e significação*.

Na primeira tríade – *linguagem/língua/línguas* –, está em jogo a concepção de linguagem indissociável da sociedade que subjaz às reflexões benvenistianas. Em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963¹¹), Benveniste define a *linguagem* como a manifestação máxima da faculdade de simbolizar, que constitui o homem como ser racional e lhe possibilita representar e compreender o real por meio de signos (linguagem como faculdade simbólica). Já a *língua* é concebida pelo linguista, nesse texto, como um arranjo sistemático de partes, desde os sons até as complexas formas de expressão (língua como sistema de signos). As *línguas*, por sua vez, são entendidas pelo autor como realizações concretas e particulares da linguagem, próprias a sociedades também particulares (línguas como organismos históricos e

¹⁰ Essa perspectiva de leitura inspira-se em Flores (2013), mas não coincide inteiramente com a proposta pelo autor, que lê a teoria enunciativa benvenistianiana a partir de três momentos temáticos: 1) o momento da distinção *pessoa/não pessoa*; 2) o momento da distinção *semiótico/semântico*; 3) o momento da concepção do *aparelho formal da enunciação*.

¹¹ As referências aos textos benvenistianos seguem o seguinte padrão: após o título de cada texto, consta, entre parênteses, o ano de publicação do respectivo texto; já as citações diretas são referidas conforme as edições brasileiras consultadas, que datam de 2005 (*Problemas de Linguística Geral I*) e de 2006 (*Problemas de Linguística Geral II*).

empíricos). Segundo ele, a capacidade simbólica é a fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade, pois permite ao homem, por meio da língua, organizar o pensamento e relacionar-se com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (BENVENISTE, 2005, p. 27).

Outro eixo estruturante do sistema conceitual benvenistiano é a tríade *homem/locutor/sujeito*. Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), o mestre sírio contesta a visão utilitarista de linguagem que a assimila a um instrumento de comunicação, argumentando que a linguagem é constitutiva da natureza humana e não uma ferramenta pelo homem fabricada, pois “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifo do autor). Segundo o estudioso, a função instrumental não é própria à linguagem, mas à palavra (discurso), que é a atualização da linguagem na comunicação e cuja condição reside na propriedade fundamental da *subjetividade*: “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Já a condição da subjetividade, para Benveniste, é a *intersubjetividade*, “única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2005, p. 293), pois a passagem de locutor a sujeito é possível apenas quando este diz *eu* a um *tu*. A constituição do *homem* em *sujeito* é assegurada por uma figura intermediária, o *locutor*, quem realmente se apropria da língua, de modo que esses três termos – *homem*, *locutor* e *sujeito* – não são conceitualmente equivalentes: enquanto *homem* é uma noção antropológica, *locutor* e *sujeito* são noções linguísticas, sendo o locutor a *fonte* da apropriação da língua e o sujeito, o *efeito* dessa apropriação, marcado no discurso pela categoria de pessoa¹² (FLORES, 2013).

A tríade *enunciação/discurso/significação* comporta as duas outras ao supor linguagem (primeira tríade) e intersubjetividade (segunda tríade) combinadas na produção enunciativa do sentido. Em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste define a enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). O *discurso* é o resultado da enunciação e não é ele o que interessa ao linguista, mas a própria enunciação enquanto *processo* de apropriação da língua por um locutor que se funda como sujeito. O processo enunciativo, segundo Benveniste, pode ser estudado sob diversos aspectos, sendo dois deles estreitamente relacionados à *significação*, a saber: a

¹² O que não significa que a ausência de marcas formais em um discurso represente a inexistência de um locutor por trás desse discurso: “Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem. [...] e pouco importa que essas formas devam figurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implícitas” (BENVENISTE, 2005, p. 279, grifos do autor).

semantização da língua e o *quadro formal de realização da enunciação*. A semantização da língua consiste na conversão individual da língua em discurso e na análise de como o sentido se forma em palavras nessa conversão. Tal análise pode ser formalizada pelo esboço do quadro formal de realização da enunciação, constituído de três instâncias: a) o *ato*, cujo estudo busca descrever a *estrutura do diálogo*, no interior da qual o locutor e o alocutário alternam o protagonismo da enunciação e os papéis de *eu* e de *tu*; b) a *situação*, que implica o exame do contexto em que ocorre a produção do discurso, isto é, o lugar e o momento da enunciação; c) os *instrumentos de realização*, os quais nada mais são do que as formas e as funções linguísticas que permitem ao locutor construir o seu aparelho formal da enunciação e enunciar a sua posição de locutor.

Tal retomada dos fundamentos da teoria benvenistiana da enunciação permite-me, agora, apresentar os principais deslocamentos dessa perspectiva para a educação linguística, a fim de apontar a ausência a partir da qual meu estudo presentifica-se, ou seja, procurarei deixar à mostra a falta de uma abordagem do letramento em pesquisas sobre enunciação e ensino. Os trabalhos que representam tais deslocamentos foram selecionados a partir de três critérios: a) eles deveriam se inscrever nos gêneros acadêmicos *dissertação de mestrado* e *tese de doutorado*, pois a consideração de *monografias*, de *artigos científicos* e de *capítulos de livro* demandaria uma extensa revisão bibliográfica e fugiria ao propósito desta pesquisa; b) eles deveriam estabelecer, direta ou indiretamente, relação entre a enunciação benvenistiana e o ensino-aprendizagem de língua materna; c) eles deveriam ter como eixos estruturantes as noções de *texto*, *leitura* e *escrita*, subsumidas pela noção geral de *letramento*.

Quanto à interface *enunciação-texto*, são pioneiros os trabalhos de Mello (2012) e Knack (2012)¹³. Mello (2012) formula cinco princípios para a análise enunciativa do texto escrito: 1) *o texto é um índice global de subjetividade*; 2) *o texto cria referência*; 3) *o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido*; 4) *o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário*; 5) *uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico*. Já Knack (2012, p. 147-148, grifo da autora) elabora uma noção enunciativa geral para texto, como “*o resultado de um processo de produção intersubjetiva, condensando o ato de enunciação e o produto deste*”, e noções enunciativas específicas para texto falado, como “*o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva, vinculado ao aspecto*

¹³ Para maiores informações acerca destes e dos demais estudos enunciativos brasileiros citados a seguir, ver Oliveira (2017b) e o capítulo 2 de Oliveira (2016).

vocal, condensando o ato de enunciação e o produto deste no presente partilhado por locutor e alocutário” (KNACK, 2012, p. 157, grifo da autora), e para texto escrito, como “o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos” (KNACK, 2012, p. 159, grifo da autora).

No que concerne à intersecção *enunciação-leitura*, são inaugurais os estudos de Naujorks (2011) e Cremonese (2014). Naujorks (2011) defende que *ler é enunciar*, operando quatro deslocamentos da teorização enunciativa benvenistiana para sustentar essa concepção, a partir da qual analisa redações de vestibular para investigar a leitura feita pelos autores desses textos da proposta de redação: a) *a passagem de locutor a sujeito na leitura*; b) *a intersubjetividade/subjetividade na leitura*; c) *a relação entre a forma e o sentido na leitura*; d) *a leitura como uma enunciação de retorno a um enunciado já construído*. Por sua vez, Cremonese (2014) analisa relatos de alunos de pós-graduação sobre as mudanças em sua escrita após o trabalho com o que nomeia de *leitura-análise* e que descreve em quatro instâncias enunciativas: a) *a leitura-análise como instância de intersubjetividade*; b) *a leitura-análise como instância de construção da relação forma-sentido*; c) *a leitura-análise como instância de construção de referência*; d) *a leitura-análise como instância de cultura*.

Em relação ao diálogo *enunciação-escrita*, são precursoras as pesquisas de Endruweit (2006), Juchem (2012), Silva (2013) e Stein (2016). Endruweit (2006) analisa um *corpus* composto do rascunho e da versão final de dez textos escolares, distinguindo a escrita (a qual segue a lógica do enunciado e do sentido, sendo sempre formal, regular e transparente) da *Escrita* (a qual segue a lógica da enunciação e do sujeito, sendo cada vez única, singular e irrepitível). Já Juchem (2012) propõe-se a investigar, a partir da escrita e da reescrita de um texto por um aluno iniciante de graduação, os aspectos implicados na passagem da enunciação escrita à enunciação reescrita, concebendo esta como uma *metaenunciação do escrito*, “um retorno ao dizer para o dizer de novo, o que implica um retorno à regularidade da língua (o enunciado da escrita) para sua atualização (a enunciação *re-escrita*)” (JUCHEM, 2012, p. 136). Silva (2013), por seu turno, busca analisar *a indicação de subjetividade em alocações orais e escritas do professor* e seus efeitos na escrita do aluno. Por fim, buscando contribuir para o ensino de escrita na universidade, Stein (2016, p. 122, grifo da autora) formula uma concepção de escrita com “*um sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário*”.

Todos os trabalhos sobre enunciação benvenistiana e ensino de língua materna citados acima, embora tematizem fenômenos vinculados ao letramento, como o texto, a leitura e a escrita, não empregam os termos *letramento* e/ou *letramento acadêmico* com um estatuto teórico. Desse modo, assim como no campo do Letramento o termo *enunciação* não comparece com uma acepção teórica, também no campo da Enunciação o termo *letramento* não comparece com uma acepção teórica. Se tais estudos apresentam uma *unidade* – a preocupação com o ensino-aprendizagem de língua materna tematizado no quadro benvenistiano –, apresentam igualmente uma *exclusão* comum: a reflexão sobre o fenômeno *letramento* a partir de tal perspectiva teórica. No entanto, a indicação dessa lacuna não significa uma crítica a tais pesquisas, as quais representam uma contribuição importante e original, de um lado, ao campo da Linguística da Enunciação, ao alargarem seu escopo com a investigação de fenômenos linguísticos como o texto, o texto falado, o texto escrito, a leitura, a escrita, a reescrita, e, de outro lado, ao campo da Educação Linguística, ao fornecerem subsídios teórico-metodológicos para a prática do professor de Língua Portuguesa.

Ao apontar a incompletude de tais estudos em termos de teorização sobre o letramento, portanto, não os estou criticando e sim produzindo uma argumentação em favor de minha proposta, que visa justamente a suprir essa falta, pois considero, com Silva (2009, p. 24), a *falta* “como constitutiva de todo movimento de saber”. A construção de tal proposta é o objetivo da próxima seção.

4. Letramento e Enunciação: bases para um diálogo entre saberes que não dissociam o homem e a linguagem

Teixeira (2012) afirma que realizar diálogos interdisciplinares não se trata de acumular várias disciplinas, com seus conceitos e resultados. Para a autora, é necessário atender a três critérios para levar a cabo um diálogo entre distintos campos: a) delimitar um *tema* que, por sua complexidade e abrangência, justifique o empreendimento interdisciplinar; b) definir um *canal* para a interlocução entre as disciplinas; c) demarcar um *centro geométrico* a partir do qual interrogar o objeto.

A relação do homem com as culturas de escrita e as práticas sociais letradas parece ser um desses **temas** que, por sua natureza complexa e abrangente, convocam vários campos do saber a tomá-los como objetos de estudo. Benveniste, em suas *Últimas Aulas no Collège de France*, introduz o capítulo *A língua e a escrita* de modo categórico: “Vivemos na civilização

do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 127). Essa asserção que abre a *Aula 8* é radicalizada na *Aula 14*, na qual o linguista afirma que, embora a experiência e a pedagogia imponham uma anterioridade da leitura, é a escrita que foi o *ato fundador*: “Pode-se dizer que esse ato transformou todo o perfil das civilizações, que foi o instrumento da revolução mais profunda por que passou a humanidade depois do fogo” (BENVENISTE, 2014, p. 167). Tal declaração, além de ressaltar a íntima relação do humano com o escrito, apresenta a escrita como *ato*, numa definição que, ainda que não em relação de sinonímia com a de *ato enunciativo*, penso não desautorizar tal deslocamento.

É a noção de *ato* que constitui o **canal da interlocução** que desejo instaurar entre a Teoria da Enunciação de Benveniste e os Estudos do Letramento. Como vimos na segunda seção, o letramento tem sido estudado como *evento* e como *prática*. Como evento, é descrito em termos de situações que têm o texto escrito como peça central na construção do sentido. Como prática, é analisado em termos de pressupostos que subjazem a um evento de letramento e lhe comandam os modos de realização. Embora não negue a produtividade das noções de *eventos de letramento* e *práticas de letramento* e a elas retorne eventualmente, é para o letramento como *ato* que me voltarei em minha teorização enunciativa sobre o fenômeno, pois me interessa pensá-lo como ato de atualização da língua em discurso.

O estudo do letramento como ato de enunciação advém da adoção de uma teoria enunciativa como **centro geométrico**, isto é, como ponto de vista teórico central do estudo. Meu centro geométrico é a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que, ao refletir sobre a presença humana na linguagem, possibilita interrogar objetos como o letramento e o letramento acadêmico. Assim, é a teoria enunciativa benvenistiana que será o observatório teórico a partir do qual lançarei meu olhar para o letramento.

4.1 Escrita e oralidade acadêmicas: duas formas complexas do discurso letrado

Ao final de *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste sinaliza a necessidade de estudos mais detidos sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade, às quais confere o estatuto de *atos enunciativos*. E mais do que isso: insere-as dentre as ditas *formas complexas do discurso* que apresenta como desdobramentos a serem estudados no contexto da enunciação: “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em

dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p. 90, grifo meu).

O linguista não publicou em vida nenhum estudo especificamente centrado nessas formas complexas do discurso que são a oralidade e a escrita, porém a obra póstuma *Últimas Aulas no Collège de France* (2012) traz elaborações suas a respeito das duas modalidades¹⁴. Na *Aula 8*, ele define: “A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação” (BENVENISTE, 2014, p. 128). Nessa definição inicial de escrita, destacam-se duas questões inter-relacionadas: a) *a abstração de alto grau suposta pela escrita*, que requer o desprendimento pelo locutor da riqueza contextual da fala e o redimensionamento da interlocução como concebida na oralidade, a fim de considerar a existência de um leitor distante; b) *o aspecto fônico da linguagem e suas diferenças constitutivas em relação à escrita*, as quais podem ser problematizadas com a retomada da passagem do texto de 1970 acima, acerca da enunciação falada e da enunciação escrita: somente a enunciação escrita se situaria em dois planos, o da escrita e o da leitura? E a enunciação falada? Não se situaria ela também em dois planos, o da fala e o da escuta?

Se, como pontua Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970), a condição do emprego da língua para *a expressão de uma certa relação com o mundo* “é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente pelo discurso, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 84), podemos conceber a escuta como uma co-referência que é também uma referência e o ouvinte como um co-locutor que é também um locutor. Desse modo, assim como a enunciação escrita, a enunciação falada situa-se em dois planos: aquele que fala se enuncia ao falar e, no interior de sua fala, faz os indivíduos se enunciarem. O que distingue os dois planos enunciativos da enunciação falada – fala e escuta – dos dois planos enunciativos da enunciação escrita – escrita e leitura – é a configuração do quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora* (KNACK, 2012).

Na enunciação escrita, a temporalidade e a espacialidade se desdobram, de um lado, no tempo e no espaço do ato de escrita, e, de outro lado, no tempo e no espaço do ato de leitura,

¹⁴ Não estou propondo, aqui, um paralelo entre as *Últimas Aulas no Collège de France* e os *Problemas de Linguística Geral I e II*, mas considero que algumas questões relativas à escrita e à oralidade, em particular, podem ser postas em relação, como as questões (a) e (b) citadas a seguir.

havendo, portanto, *duas instâncias de discurso distintas*, cada uma das quais situada em um *aqui-agora* particular e convertida em um centro de referência interno fixado por um *eu* também particular: na escrita, o *eu* é o locutor-escrevente; na leitura, o locutor-leitor. O *tu* da escrita é o leitor apenas previsto pelo escrevente quando do ato de escrita e que ainda não assumiu sua posição de locutor, o que só fará quando do ato de leitura.

Se na enunciação escrita há duas instâncias de discurso distintas espacial e temporalmente, na enunciação falada, há uma “dupla instância conjugada” (BENVENISTE, 2005, p. 279) no tempo e, frequentemente, no espaço: a instância da fala e a instância da escuta, que apresentam estruturas dialógicas diferentes, mas *sobrepostas*. No ato de fala, o *eu* é o locutor-falante e o *tu*, o alocutário-ouvinte; no ato de escuta, o *eu* é o locutor-ouvinte e o *tu*, o alocutário-falante. A sobreposição de tais instâncias de discurso deve-se ao fato de ambas partilharem o tempo e, muitas vezes, o espaço da enunciação (KNACK, 2012). Em *A linguagem e a experiência humana* (1965), Benveniste afirma que a condição de inteligibilidade da linguagem é o ouvinte aceitar como sua a temporalidade do falante, de forma que o tempo da escuta é uma recriação do tempo representado na fala, o que evidencia que “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 2006, p. 80). Em outros termos, para haver co-referência/referência na escuta, o locutor-ouvinte deve se enunciar no interior da fala do locutor-falante, produzindo uma enunciação de retorno simultânea no seu âmago mesmo: eis a condição da compreensão do discurso oral e da produção de sentido no ato de ouvir¹⁵.

Essas reflexões sobre a enunciação falada e a enunciação escrita possibilitam-nos pensar tais modalidades no contexto acadêmico, movimento já iniciado por Silva (2016). A autora parte da formulação benvenistiana, presente em *Últimas Aulas no Collège de France* (2012), de que “ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2014, p. 180), para propor que, assim como ler é o critério da escrita, ouvir é o critério da fala. Embora não teorize sobre a especificidade enunciativa da escuta, a autora toma o falar, o ouvir, o escrever e o ler como atos de enunciação e *processos interdependentes, avessos uns dos outros*, que se renovam a cada

¹⁵ Estou ciente do caráter embrionário de tal teorização enunciativa sobre a escuta, mas reservarei para um estudo futuro o aprofundamento dessa questão, a qual, se não posso aprofundar neste trabalho, aqui também não poderia ignorá-la.

nova situação de convívio com a linguagem, como as novas situações com as quais se depara o estudante ao ingressar na universidade.

A escrita acadêmica vincula-se historicamente à produção do conhecimento formal e à consolidação dos diferentes saberes disciplinares, de modo que a instauração nessa forma complexa do discurso possibilita “o acesso dos alunos aos mundos construídos com base na escrita nas Ciências, nas Humanidades, nas Linguagens Matemáticas, nas Artes” (SIMÕES et al., 2012, p. 44). Trata-se de uma *escrita institucionalizada e padronizada*, “que pressupõe a relação de transmissibilidade de conhecimentos específicos” (AGUSTINI; ARAÚJO; LEITE, 2013, p. 9), produzidos por campos do saber igualmente específicos.

Tais institucionalização e padronização da escrita acadêmica manifestam-se não apenas nos modos particulares de organização textual que se estabilizaram em termos de gêneros de textos no universo acadêmico (resumo, resenha, relatório, ensaio, artigo, monografia, dentre outros), mas também em prescrições escriturais de caráter menos evidente, relacionadas a “pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos” (MARINHO, 2010a, p. 377) acerca do *como* escrever na universidade. Desde a escolha de formas verbais pessoais e não pessoais para a produção de distintos efeitos de sentido no discurso – maior proximidade, no caso das formas de primeira pessoa; maior distanciamento, no caso das formas de terceira pessoa (BENVENISTE, 2005) – até os procedimentos linguísticos para se apropriar do dizer do outro sem, contudo, confundir esse dizer com o seu próprio, ao citá-lo, parafraseá-lo, resumilo e resenhá-lo, a escrita acadêmica, mais do que um conjunto de técnicas de redação, revela-se como uma *forma complexa de um discurso institucionalizado*.

Dentre as complexas formas de escrita acadêmica, está a leitura. A esse respeito, Rottava (2012) investiga as dificuldades de leitura de alunos do primeiro ano de um curso de Letras e constata, dentre outros problemas enfrentados pelos sujeitos-leitores, a pouca familiaridade com textos acadêmicos e a necessidade de transitar teoricamente entre conceitos não conhecidos durante as leituras. Assim, a leitura acadêmica demanda também, do locutor-aluno, a apropriação das convenções escriturais de seu campo do saber, a fim de que possa se familiarizar com a natureza dos textos acadêmicos e do conhecimento que veiculam.

Essas convenções escriturais incidem ainda sobre a *oralidade letrada*, modalidade de uso da língua em que há forte continuidade entre fala e escrita, empregada em contextos públicos e institucionais de uso da língua falada, como o contexto acadêmico. Tomamos tal termo de Simões et al. (2012, p. 50-51): “Ao falar numa feira de ciências, numa entrevista de

emprego, diante de um juiz, em um banco, entre outras situações sociais, a produção de textos orais está num quadro de referência que a coloca em contato com as culturas de escrita”, “o que é sinalizado às vezes pela **presença concreta de textos escritos**, mas muitas vezes pelos **contornos** a partir dos quais o diálogo é constituído, em sua **organização macroestrutural** e nos **usos mais pontuais dos próprios recursos da língua**” (SIMÕES et al., 2012, p. 44, grifos meus).

Com efeito, na universidade, o aluno vê-se convocado a ouvir e a produzir textos orais letrados em diversos eventos de letramento acadêmico, desde o acompanhamento de uma conferência ministrada por um renomado estudioso de seu campo do saber até a divulgação, em encontros acadêmicos, dos resultados de suas participações em projetos de pesquisa, ensino e extensão. A principal situação enunciativa de oralidade letrada em âmbito universitário, contudo, é a *aula*. A aula é o *aqui-agora* por excelência da formação de falantes e de ouvintes de textos orais letrados, pois é na aula, por meio dos atos enunciativos de fala e, sobretudo, de escuta, que o locutor-aluno assimila o conhecimento científico nas trocas intersubjetivas com o alocutário-professor/colegas. Em todas essas situações enunciativas, na conferência, na comunicação oral, na aula e em qualquer outra circunstância acadêmica de fala pública, a oralidade letrada se apresenta *entrelaçada* à escrita. Seja o texto sendo lido na íntegra pelo conferencista, sejam os *slides* orientando a apresentação do comunicador, sejam as cópias e as anotações dos textos teóricos conduzindo os debates em aula, o texto oral letrado traz, em sua tessitura mesma, os contornos do texto escrito, entrelaçamento este que se revela na “arquitetura singular das partes e do todo” (BENVENISTE, 2005, p. 127).

Parafraseando Benveniste (2005, p. 293, grifo do autor), para quem o discurso “é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística”, concebo o *discurso letrado* como *a língua enquanto assumida pelo homem que fala, ouve, escreve e lê no mundo letrado, e sob a condição da intersubjetividade, única que torna possível a produção e a compreensão de textos escritos e orais letrados na construção conjunta do conhecimento*. A partir dessa definição mais geral, concebo, de modo mais específico, a *escrita acadêmica* como *uma forma complexa do discurso letrado desdobrada em dois planos enunciativos distintos: o plano da produção escrita, que requer do locutor-escrevente a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, bem como o desprendimento da riqueza contextual no processo de conversão da língua em discurso escrito; e o plano da leitura, que requer*

também do locutor-leitor a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, para que possa transitar entre conceitos teóricos e re-constituir as referências produzidas pelo locutor-escrevente a partir do sentido atualizado em formas no texto escrito. Concebo igualmente a oralidade acadêmica como uma forma complexa do discurso letrado, porém desdobrada em dois planos enunciativos sobrepostos: o plano da fala, que requer do locutor-falante a apropriação dos conhecimentos disciplinares e a incorporação das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber na sua realização vocal; e o plano da escuta, que requer do locutor-ouvinte a aceitação como sua da temporalidade do locutor-falante e a produção simultânea de uma enunciação de retorno no interior da enunciação deste.

As concepções enunciativas de escrita e de oralidade acadêmicas, produzidas nesta seção, possibilitam o seu deslocamento para a formulação de princípios teóricos estruturantes de um modelo enunciativo de letramento acadêmico, foco da seção seguinte.

4.2 A dupla alteridade constitutiva do letramento acadêmico: princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico

Retomemos a epígrafe deste trabalho: “Um texto é, para quem o produz, uma forma de se escutar. A experiência acadêmica, vertiginosa, intensa, multifacetada, precisa dessa escuta, que propicia o enfrentamento com interrogações instaladas no processo de construção de um lugar de fala” (TEIXEIRA, 2006, p. 231). A recuperação dessa epígrafe põe em relevo o objeto mesmo deste estudo: o processo de construção de um lugar de fala pelo aluno universitário em sua instauração nas culturas de escrita acadêmica. O que está em jogo nesse processo? Como o aluno universitário constrói o seu lugar de fala na *vertiginosa, intensa e multifacetada experiência acadêmica*? Tendo tais interrogações instaladas em meu próprio processo de construção de um lugar de fala, neste estudo, passo, pois, à elaboração dos princípios teóricos, organizados em dois eixos: um primeiro eixo, relacionado à noção de *cultura*, e um segundo eixo, relacionado às noções de *intersubjetividade e referência*.

4.2.1 A alteridade com o *outro* da cultura: a interpretância da língua na escrita e na oralidade acadêmicas

A releitura antropológica da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste tem como um de seus principais operadores a noção de *cultura*, que não recebeu inicialmente muita atenção

dos estudiosos brasileiros, sendo a pesquisa de Silva (2009) uma das primeiras no país a conferir à cultura o estatuto que lhe cabe no pensamento benvenistiano. Para analisar enunciativamente a fala da criança, a autora elabora o dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*, que comporta os sujeitos (*eu-tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*) instanciados no ato de aquisição da linguagem. A este estudo, faz-se pertinente a reflexão de Silva (2009) acerca da dupla alteridade com o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*), da qual depende a produção, pela criança, da sua *história de enunciações*, que possibilita a sua *instauração na linguagem*. Como o locutor-criança, o locutor-aluno parece também necessitar do estabelecimento de uma dupla alteridade, com o *tu* – o alocutário-professor/colegas – e com o *ELE* – as culturas de escrita acadêmica –, a fim de continuar a sua história de enunciações letradas e se instaurar no mundo letrado acadêmico.

Em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), Benveniste concebe a cultura como o

meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em *interdições* específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. O mundo animal não conhece proibição. Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura. (BENVENISTE, 2005, p. 31-32, grifos do autor).

Para melhor compreendermos a noção de *cultura* em Benveniste, um caminho possível é relacioná-la às noções de *simbolização*, *interpretância* e *semantismo social*. Tanto a língua quanto a cultura utilizam conjuntos de símbolos particulares a cada sociedade, sendo o símbolo “a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (BENVENISTE, 2006, p. 24), pois as normas e as representações sociais que estruturam o

sistema cultural consistem em um universo de símbolos veiculado pelo sistema linguístico, de forma que é pela língua que o homem absorve a cultura, reproduzindo-a ou modificando-a. Tal *impressão cultural na língua* deve-se ao fato de a língua ser o sistema interpretante de todos os sistemas semiológicos, incluindo a sociedade, a cultura e ela própria, pois “Nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua” (BENVENISTE, 2006, p. 99). Uma das características que singularizam a língua dentre os sistemas semiológicos é o seu duplo funcionamento discursivo – intersubjetivo e referencial¹⁶ –, o qual viabiliza “a inclusão do falante em seu discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 101) e o situa em relação à sociedade, na medida em que ele sempre fala a partir de um lugar social, de “uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (BENVENISTE, 2006, p. 101-102). Nessa visão, a língua é considerada como *prática humana*, que “revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 102). Esses usos particulares da língua por diferentes grupos sociais mostram que “A língua engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual, mas ao mesmo tempo, em virtude de um poder distinto, ela configura a sociedade instaurando aquilo que se poderia chamar o **semantismo social**” (BENVENISTE, 2006, p. 100, grifo meu).

Para Benveniste, o semantismo social trata-se de uma *faculdade semântica* por meio da qual a língua interpreta a sociedade, incorporando às formas linguísticas os valores socialmente compartilhados. É o semantismo social que possibilita “uma apropriação por grupos ou classes do aparelho de denotação que é comum a todos”, fazendo surgir “um certo número de **vocabulários especializados** [...] em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um **repertório de termos específicos** e também **maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular**”, responsável pela “expressão de certos **grupos profissionais especializados**, para os quais seu universo é o universo por excelência” (BENVENISTE, 2006, p. 102, grifos meus).

Ao converter a língua em discurso *na e pela* enunciação, o aluno universitário manifesta em seu discurso os valores das culturas de escrita acadêmica. Essa interpretância da língua em relação à cultura é revelada pelos *vocabulários especializados*, pelo *repertório de termos específicos*, pelas *maneiras específicas de arrumá-lo*, pelo *estilo particular* com que certos *grupos profissionais especializados* se apropriam “dos termos gerais, atribui[ndo] a eles

¹⁶ Embora em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) Benveniste refira-se ao duplo funcionamento do discurso como *subjetivo e referencial*, enfatizando a distinção entre *eu* e *tu*, passarei a designá-lo como *intersubjetivo e referencial*, para enfatizar a relação (mais do que a distinção) entre *eu* e *tu*, a qual funda a dupla alteridade com o outro da alocação, abordada na seção seguinte.

referências específicas e os adapta[ndo] assim à sua própria esfera de interesse” (BENVENISTE, 2006, p. 102). O que estudantes de Pedagogia entendem por *educação*, por exemplo, não é o mesmo que entendem estudantes de Economia, e mesmo no interior do curso de Pedagogia esse entendimento pode não ser unívoco, considerando os diferentes campos e teorias que informam tal área do conhecimento. No entanto, os usos particulares da língua por cada campo do saber não incidem somente nos níveis lexical e gramatical, conforme atestam Motta-Roth e Hedges (2010, p. 25), ao preconizarem que “o primeiro passo para produzir um texto acadêmico é verificar quais os gêneros mais usados na área em questão e como esses gêneros se configuram”, pois a preferência por certos gêneros de textos varia de uma área à outra, como – exemplificam as autoras – a *short communication* (versão ampliada do *abstract* que resume uma pesquisa em andamento) na área de Química e, além do artigo científico, o ensaio e a resenha na área de Letras.

Entretanto, os valores culturais nem sempre se materializam na linearidade do discurso letrado, o que exige do locutor-aluno uma vivência de eventos de letramento acadêmico, isto é, de situações enunciativas que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz. A apropriação desses dados simbólicos está na dependência “[d]a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os **modos de enunciação**” (BENVENISTE, 2006, p. 101, grifo meu). Acerca disso, Cremonese (2014, p. 100-101) observa que, embora a enunciação seja cada vez inédita, o locutor utiliza-se de “caracteres formais comuns ao seu meio cultural”, que determinam os “modos distintos de enunciação que vinculam indivíduo e sociedade”. Na mesma direção, Knack (2016, p. 91) argumenta que, “Ao ingressar no espaço-tempo da Universidade, o aluno experiencia novas vivências de linguagem que revelam para ele ‘novos modos de enunciação’, isto é, modos diferentes de colocar-se como sujeito pela fala e pela escrita”. A noção de *modos de enunciação* parece estar relacionada às noções de *quadros* e *esquemas* de que fala Benveniste em *Estruturalismo e linguística* (1968): “[...] nós não produzimos a língua fora de certos **quadros**, de certos **esquemas** que possuímos” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 27-28, grifos meus). Diedrich (2015, p. 121-122) deriva dessa passagem a noção de *esquemas culturais*, os quais “revestem os modos de dizer de traços específicos” e “caracterizam o semantismo social

incorporado ao vocal [e ao escrito] e evocado a cada enunciação” (DIEDRICH, 2015, p. 141, acréscimo meu).

Nessa perspectiva, os quadros e os esquemas culturais que regulam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas permitem observar como a língua, por meio do semantismo social, semiotiza os valores da cultura, de maneira que cada grupo ou classe social se apropria do geral da língua de modo particular, constituindo um léxico próprio e modos também próprios de sintagmatizar os itens lexicais. Em outras palavras, cada grupo ou classe social, assim como cada área do conhecimento e cada campo disciplinar no interior dela, singulariza no uso as propriedades gerais da escrita e da oralidade letrada, estabelecendo “um universo particular relativamente coordenado” (BENVENISTE, 2006, p. 102): uma *cultura de escrita*.

Por *culturas de escrita acadêmica*¹⁷, entendo os quadros e os esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares. A partir da discussão realizada nesta seção, proponho os seguintes princípios como estruturantes de um modelo enunciativo de letramento acadêmico:

Quadro 1 – Princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico relacionados à cultura.

- 1) A escrita e a oralidade acadêmicas, atualizadas nos atos enunciativos de escrita, leitura, fala e escuta de textos escritos e orais letrados, são formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica.
- 2) O aluno universitário, ao converter a língua em discurso *na* e *pela* enunciação, manifesta em seu discurso os valores das culturas de escrita acadêmica.
- 3) Tais valores podem se revelar nos níveis lexical, gramatical e textual da língua, mas nem sempre são apreensíveis na linearidade do discurso letrado, o que requer do locutor-aluno a vivência de situações enunciativas de letramento acadêmico que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz.
- 4) Essa apropriação ocorre no interior de quadros e de esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares.
- 5) A incorporação, pelo locutor-aluno, dos valores culturais acadêmicos garante-lhe o estabelecimento de uma parte da dupla alteridade constitutiva do letramento acadêmico, aquela com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica.

Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁷ Para uma problematização mais detalhada da noção de *culturas de escrita*, ver Oliveira (2016, p. 105-106).

4.2.2 A alteridade com o outro da alocação: intersubjetividade e referência na escrita e na oralidade acadêmicas

O duplo funcionamento do discurso, apresentado por Benveniste em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), evoca as noções de *intersubjetividade* e *referência*. Por um lado, o discurso é intersubjetivo, pois distingue o *eu* e o *outro*, desvelando a natureza também dupla da língua, ao mesmo tempo individual e social. Por outro lado, o discurso é *referencial*, pois possibilita aos interlocutores que falem sobre *alguma coisa*.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste nos ensina que a *subjetividade* é a capacidade do locutor para se propor como sujeito *na e pela* linguagem, mas que a “condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor). Tal polaridade das pessoas do discurso consiste na *intersubjetividade*, condição da subjetividade e da comunicação linguística, pois é “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Nessa perspectiva, a intersubjetividade é o princípio constitutivo da enunciação, que é um ato *subjetivo*, pois “introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 83), mas também *intersubjetivo*, pois “desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifo do autor).

Se “[t]oda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação”, o que coloca em cena a intersubjetividade inerente à linguagem, também na enunciação “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 2006, p. 84), o que põe em relevo a referência integrante de qualquer ato enunciativo. Em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste afirma que a condição da mobilização da língua é a necessidade do locutor de referir e a possibilidade do co-locutor de co-referir pelo discurso. A referência, portanto, supõe a intersubjetividade, de modo que o funcionamento referencial do discurso não se dissocia do seu funcionamento intersubjetivo: ambas, referência e intersubjetividade, *condicionam* a enunciação. Mas, se a intersubjetividade é a relação entre interlocutores mediada pela cultura, pelo diálogo e pelo discurso, o que é a referência?

Em *Semiologia da língua* (1969), ao ressaltar que a língua “se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar, é sempre falar-de”

(BENVENISTE, 2006, p. 63), Benveniste relaciona a noção de *referência à situação discursiva* e ao *tema do discurso*. Ainda nesse texto, ao distinguir os modos semiótico e semântico de significação, o linguista observa que “o semântico toma necessariamente a seu encargo o conjunto dos referentes, enquanto que o semiótico é, por princípio, separado e independente de toda a referência” (BENVENISTE, 2006, p. 66). Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), ele também situa a referência como um dos caracteres que distinguem o semiótico e o semântico. Para o autor, o semiótico “não se ocupa da relação do signo com as coisas denotadas, nem das relações entre a língua e o mundo” (BENVENISTE, 2006, p. 228), enquanto o semântico se preocupa com a língua em “sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas” (BENVENISTE, 2006, p. 229). Logo, o significado do *signo* – unidade do semiótico –, é desprovido de referência, enquanto o sentido da *frase* – unidade do semântico –, “implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 230). *Situação de discurso e atitude do locutor*: essas duas noções balizam a definição inicial de referência no texto de 1966. A situação de discurso relaciona-se ao “conjunto cada vez único de circunstâncias” (BENVENISTE, 2006, p. 230) em que a língua é posta em funcionamento para traduzir *um certo presente de um certo locutor*, cuja atitude em relação àquilo que enuncia não se trata mais “do significado do signo, mas do que se pode chamar o **intentado**, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento” (BENVENISTE, 2006, p. 229, grifo meu)¹⁸.

A partir da teorização benvenistiana sobre intersubjetividade e referência, como podemos pensar o duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado? Em geral, o aluno chega à universidade carregando consigo uma visão de escrita como conjunto de habilidades neutras, objetivas e descontextualizadas, fruto dos processos de pedagogização do letramento (STREET, 2014), dentro os quais a *objetificação da língua na escola*, que privilegia os aspectos estruturais do texto e a imposição de significados estanques. Essa reificação da escrita reforça, para o discente, a imagem dela como algo separado, solto, autônomo em relação aos sujeitos; uma autoridade externa a que todos devem se submeter. Contudo, ao se inserir no universo acadêmico, ainda que não curse disciplinas de linguagem que despertem sua consciência para questões de interlocução e de contexto, o estudante vê-se convocado a ler e a produzir textos escritos e a ouvir e a produzir textos orais letrados em situações específicas,

¹⁸ Para uma problematização da noção de *intentado* em Benveniste, ver Dessons (2006, p. 133-148), Mello (2012, p. 13) e Oliveira (2016, p. 111-112).

com objetivos específicos e públicos específicos. Tal demanda de usos da língua em eventos de letramento diversos, pouco a pouco, o fazem redimensionar suas práticas letradas. De uma concepção de discurso como produto acabado e independente de seu contexto de produção, bem como das identidades e das relações construídas pelos interlocutores, o aluno vai construindo uma concepção de discurso como “língua posta em ação – e necessariamente entre parceiros” (BENVENISTE, 2005, p. 284).

O desenvolvimento pelo aluno da percepção, mesmo que intuitiva, de que os textos escritos e orais letrados que escreve, lê, fala e escuta no ensino superior são sempre atos enunciativos, produzidos por um *eu* singular que se endereça a um *tu* também particular, em um *aqui* e um *agora* igualmente específicos, desencadeia um processo de ressignificação da sua relação com a língua e com o outro (SILVA, 2015). Nesse processo, o professor ocupa a posição de alocutário no quadro figurativo da enunciação letrada, pois é ele quem mais convoca o locutor-aluno a se enunciar na leitura e na produção de textos escritos e na escuta e na produção de textos orais letrados, constituindo-se o interlocutor por excelência do locutor-aluno em sua instauração nas culturas de escrita acadêmica. O professor é aqui considerado como o *tu* principal da estrutura enunciativa do diálogo letrado, porque o aluno é considerado como o *eu*, o sujeito do ato de letramento acadêmico, mas isso não significa que o alocutário-professor não seja também ele um locutor que se apropria da língua e passa a sujeito ao escrever, ler, falar e ouvir nas enunciações de retorno que produz nas alocações com o aluno. Pelo princípio da inversibilidade enunciativa, professor e aluno são “Duas figuras na posição de parceiros alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 87), acentuando a relação discursiva um com o outro a cada ato de escrita, de leitura, de fala e de escuta. O fato de o professor ser visto como o interlocutor primeiro do aluno não significa tampouco que os colegas não podem assumir a posição de alocutário, o que fazem, por exemplo, em atividades que exigem a produção conjunta de conhecimento, como a escrita de relatórios de estágios realizados em duplas e a apresentação oral em seminários em grupo.

O homem imerso nas culturas de escrita é simultaneamente *individual e social*: individual, pois o falar, o ouvir, o escrever e o ler emanam subjetivamente dele, a cada ato de enunciação em que se apropria da língua toda e designa-se como *eu-falante*, *eu-ouvinte*, *eu-escrevente* e *eu-leitor*; social, pois esse falar, esse ouvir, esse escrever e esse ler lhe retornam intersubjetivamente nas enunciações produzidas pelo outro da alocação (*tu*). Assim, o alocutário-aluno constitui-se sujeito na relação com o alocutário-professor/colegas, com o qual

compõe o quadro figurativo da enunciação letrada, enunciando-se no interior do discurso letrado do outro e convocando o outro a se enunciar no interior do seu discurso letrado, ambos incorporando em seus usos da língua os valores das culturas de escrita acadêmica.

Do funcionamento intersubjetivo do discurso letrado, passemos ao seu funcionamento referencial, retomando os três aspectos que destacamos na reflexão benvenistiana sobre a referência: a) a *situação discursiva*; b) o *tema do discurso*; c) a *atitude do locutor*.

Quanto ao primeiro aspecto, ao mesmo tempo em que a situação, enquanto *estado de coisas que a provoca*, cria a referência, é por ela recriada na enunciação, pois “cada instância de discurso [constitui] um centro de referência interno” (BENVENISTE, 2006, p. 84), que produz a cada vez as pessoas (*eu-tu*), o espaço (*aqui*) e o tempo (*agora*). Em Benveniste, assim, é sempre de uma referência instanciada no discurso que se fala, uma *sui-referência*, portanto interna à situação de enunciação e não extralinguística. Essa característica singular da referência enunciativa impõe-se como princípio desde que se conceba a linguagem não como um espelho que reflete a realidade, mas como um filtro que a *re-produz* – no sentido de produzi-la novamente – e a recria submetendo-a à intersubjetividade intrínseca à língua em emprego. É essa situação *re-produzida* e recriada no interior do discurso, tornando-se uma *realidade de discurso*, que o locutor-aluno deve apreender com o auxílio do alocutário-professor, para construir o sentido dos textos lidos e ouvidos, bem como para adequar os seus textos escritos e falados aos diversos contextos enunciativos em que se apropriar da língua para convertê-la em discurso na universidade.

No que concerne ao segundo aspecto, indagando-se acerca do estatuto do *ele* no quadro da enunciação, Teixeira (2012) atribui-lhe um duplo estatuto: de um lado, é o falado que constitui o tema referido e co-referido por *eu* e *tu* na instância de discurso; de outro lado, é a alteridade radical que atravessa o dizer de *eu* e *tu*, “tanto como um terceiro que, embora não dito, é da ordem do articulável, quanto como um lugar terceiro que escapa à consciência e, portanto, resiste à nomeação” (TEIXEIRA, 2012, p. 70) – o *ELE* representante da cultura, de Silva (2009). A não pessoa *ele*, embora se refira a “um objeto colocado fora da alocação”, só existe e se caracteriza “por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como ‘não-pessoa’. [...] A forma *ele*.. tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 2005, p. 292). Isso significa que, assimilado ao falado / ao escrito do discurso, o *ele* não se trata jamais de um tema objetivo, neutro, porque está desde já e sempre submetido a *eu*, o qual, por sua vez, se constitui na dupla alteridade com

o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*). É assim que o aluno deve analisar os temas dos textos escritos e orais letrados que ler e ouvir: estando ciente de que, mesmo se tratando de discursos científicos, a objetividade e a neutralidade com que se revestem são também elas valores das culturas de escrita acadêmica, uma vez que o *ele* não é apenas o *falado*, mas também *aquilo que fala em mim quando falo* ou, ainda, *aquilo que, anterior e exterior a mim, não obstante me determina* (TEIXEIRA, 2012).

Assim concebido, o tema do discurso nos encaminha a pensar no terceiro aspecto da referência benvenistiana por nós destacado: a *atitude do locutor*. A construção do sentido na produção (fala e escrita) de textos escritos e orais letrados está na dependência do modo como o locutor-aluno “se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua **posição de locutor** por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifo meu). Também a compreensão (escuta e leitura) de textos escritos e orais letrados depende da apreensão, pelo locutor-ouvinte/leitor, do modo como o locutor-falante/escrevente utiliza os instrumentos linguísticos da enunciação para enunciar sua *posição de locutor*, isto é, como as formas se diversificam e se engendram em seu discurso para enunciarem “atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia” (BENVENISTE, 2006, p. 87). Trata-se de apreender “os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 2006, p. 83), caracteres estes que podem ser necessários e permanentes – os índices específicos de pessoa, de espaço e de tempo, que referem o ato e a situação de discurso –, ou incidentais e particulares a cada língua e a cada enunciação – funções sintáticas, modalizadores verbais e fraseológicos, escolhas lexicais e todos os demais instrumentos linguísticos a que recorre o “homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor” (BENVENISTE, 2005, p. 139). Desse modo, a desenvoltura do locutor-aluno na escrita, na leitura, na fala e na escuta de textos escritos e orais letrados requer um redimensionamento da noção de *gramática*, face à percepção de que, ao falar e ao escrever, ele sempre deve ter um *querer dizer* para atualizar linguisticamente, isto é, por meio de “uma **significação do intentado**, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 2006, p. 234, grifo meu), ele deve enunciar sua atitude de locutor em relação ao tema do discurso, assim como deve buscar analisar, na escuta e na leitura do dizer do outro, a atitude de locutor deste em relação ao dito.

Os três aspectos da referência destacados – *situação discursiva*, *tema do discurso* e *atitude do locutor* – estão fortemente imbricados e assim devem ser vistos pelo locutor-aluno. Isso porque toda enunciação é produzida por um *eu* (locutor) que se dirige a um *tu* (interlocutor), em um *aqui* e um *agora* (situação discursiva), para falar de ou escrever sobre um *ele* (tema do discurso), com um determinado *intentado* (atitude de locutor). Da inscrição nessa estrutura enunciativa que constitui o *eu-tu-ela-aqui-agora* de cada situação enunciativa de letramento acadêmico, depende a instanciação subjetiva do locutor-aluno na escrita e na oralidade acadêmicas. Com base na teorização produzida nesta seção, proponho mais estes princípios como estruturantes de um modelo enunciativo de letramento acadêmico:

Quadro 2 – Princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico relacionados à intersubjetividade e à referência.

- | |
|--|
| <p>6) O aluno universitário, ao se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento em um ato individual de utilização a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados, instancia-se subjetivamente no discurso letrado como sujeito de linguagem.</p> <p>7) Com o alocutário-professor/colegas, o locutor-aluno constitui intersubjetivamente o quadro figurativo da enunciação letrada e dá início a um processo de ressignificação da sua relação com a língua e com o outro.</p> <p>8) A inscrição na estrutura enunciativa do diálogo letrado requer, do locutor-aluno, a assunção do lugar de <i>eu</i>, a atribuição do lugar de <i>tu</i> ao alocutário-professor/colegas e a constituição do <i>ele</i> como a língua atualizada em discurso para a produção de sentidos e de referências.</p> <p>9) A apreensão, pelo locutor-aluno, da referência enquanto situação discursiva, tema do discurso e atitude do locutor torna possível a sua instanciação subjetiva na escrita e na oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica.</p> <p>10) Instanciando-se no duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, o locutor-aluno consolida a dupla alteridade com outro da alocação (<i>tu</i>) – o alocutário-professor/colegas – e com o <i>outro</i> da cultura (<i>ELE</i>) – as culturas de escrita acadêmica –, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico.</p> |
|--|

Fonte: elaborado pelo autor.

4.3 A instauração do aluno universitário nas culturas de escrita acadêmica: concepções para um modelo enunciativo de letramento acadêmico

Um leitor atento de Émile Benveniste pode estranhar o fato de a abordagem do letramento aqui proposta ser denominada *modelo enunciativo de letramento acadêmico*. Afinal,

Benveniste jamais propôs uma teoria acabada, que pudesse ser entendida como um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas, isto é, como um *modelo* nos termos em que é comumente entendido pela Linguística (FLORES, 2013). Neste trabalho, porém, falo em *modelo* não na acepção linguística, mas na acepção antropológica dos Estudos do Letramento, mais especificamente na acepção de Brian Street: “Uso a palavra modelo de forma deliberada para me referir a **perspectivas conceituais** que padronizam noções sobre como é o mundo” (STREET, 2010, p. 36, grifo meu). O antropólogo britânico concebe os modelos de letramento como perspectivas conceituais que “determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado” (STREET, 2010, p. 37).

Por *modelo enunciativo de letramento acadêmico*, então, designo a perspectiva conceitual esboçada neste trabalho, sob a égide da Teoria da Enunciação de Benveniste: *conceitual*, pois consiste em princípios e em concepções; *esboçada*, pois se trata de um modelo em construção, não acabado, centrado por ora em aspectos teóricos e não metodológicos ou analíticos. Entretanto, ao desenvolver um modelo enunciativo de letramento acadêmico, não é meu objetivo propor uma alternativa aos modelos de letramento já estabelecidos. Com efeito, o modelo enunciativo, ao não dissociar o exercício da língua das práticas sociais e das relações humanas mediadas pela cultura, dialoga com o modelo ideológico de letramento e com o modelo dos letramentos acadêmicos, ambos caracterizados por uma concepção de letramento que não ignora o social e o cultural, e dialoga também com o modelo autônomo de letramento e com os modelos de letramento acadêmico das habilidades acadêmicas e da socialização acadêmica, no que tais perspectivas contribuem para compreender o fenômeno em termos de *aspectos formais* nele implicados¹⁹. O modelo enunciativo dialoga ainda com o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, ao considerar as relações intersubjetivas determinantes dos usos da língua na universidade.

O que, então, caracteriza um modelo enunciativo de letramento acadêmico? Em que termos pode ser definido enunciativamente o letramento acadêmico? Ao longo da seção anterior, persegui uma resposta para tal pergunta, que buscarei evidenciar nesta seção final.

¹⁹ Quanto ao diálogo com tais modelos autônomos, cabe uma ressalva: destaco a expressão *aspectos formais* – pela qual entendo as convenções escriturais (lexicais, gramaticais, textuais) que regulam os usos particulares da língua escrita e oral letrada por cada campo do saber – por considerá-los elementos também implicados no fenômeno do letramento acadêmico e focalizados pelos modelos das habilidades acadêmicas e da socialização acadêmica, mas não assumo os princípios por estes assumidos de universalidade, neutralidade e homogeneidade das práticas acadêmicas letradas.

Para tanto, faz-se necessário recuperar o essencial de três textos benvenistianos: *A forma e o sentido na linguagem* (1966), *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) e *O aparelho formal da enunciação* (1970).

Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), Benveniste apresenta sua perspectiva *linguística* da significação, assentada sobre dois *domínios do sentido e da forma*, os quais o autor nomeia de semiótico e de semântico. Enquanto o domínio semiótico refere-se a uma *propriedade* da língua-sistema, na qual a referência à situação de discurso e à atitude do locutor está ausente, o domínio semântico define-se como uma *atividade* da língua-discurso, em “sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo” (BENVENISTE, 2006, p. 229). Conforme o linguista, “Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência” (BENVENISTE, 2006, p. 229).

Penso ser possível relacionar o funcionamento semântico da língua de que fala Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1966) ao duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso de que fala o autor em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968). Ao salientar a função mediadora da língua entre o homem e o homem e entre o homem e o mundo, bem como a importância do seu funcionamento semântico na integração da sociedade e na adequação ao mundo, Benveniste parece tratar, ainda que assim não as nomeie, da intersubjetividade, da referência e da inserção do indivíduo na sociedade enquanto participante, aspectos definidores do que ele vai chamar, dois mais tarde, de duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso, o qual garante a inclusão do falante em seu discurso. Mas como se dá tal inclusão?

Minha hipótese é de que *O aparelho formal da enunciação* (1970) pode fornecer uma resposta a essa pergunta. Nesse ensaio, Benveniste apresenta, dentre outras, duas definições de *enunciação*. Inicialmente: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Em seguida: “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*” (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifo do autor). Penso serem definições não opostas, mas complementares, pois a segunda resgata o aspecto do *ato individual* da primeira e lhe acrescenta o aspecto da *apropriação*, complementaridade esta que o próprio Benveniste

ratifica no mesmo texto: “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifo meu). Mas é nas linhas seguintes que a relação de *O aparelho formal da enunciação* (1970) com os outros dois artigos fica evidente e a resposta anunciada para a pergunta do parágrafo anterior se nos apresenta:

O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.

Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. [...]

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. [...] A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifos do autor).

(Inter)subjetividade e referência surgem, aqui, como indissociáveis uma da outra e da enunciação, na medida em que é no ato enunciativo que o locutor se enuncia como sujeito (*eu*), implanta o outro como alocutário (*tu*) e, pela necessidade que tem de referir pelo discurso e pela possibilidade que atribui ao outro de co-referir identicamente, expressa a sua relação com o mundo ao integrar a referência (*ele*) à enunciação. Tal “abertura à dimensão dialógica desfaz a antinomia entre o eu e o outro, o indivíduo e a sociedade [...] introduzindo na enunciação a relação social” (TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 106). Contudo, a introdução da relação social na enunciação não ocorre apenas através da constituição da alteridade com o outro da alocação (*tu*), mas também através da constituição da alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*). Como vimos nas seções anteriores, se a alteridade com o outro da alocação é garantida pelo duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso, a alteridade com o *outro* da cultura é assegurada pela interpretância do sistema linguístico em relação ao sistema cultural. Ambos, o duplo funcionamento discursivo e a interpretância linguística, constituem e são constituídos na enunciação, que, enquanto ato individual de apropriação da língua, possibilita ao locutor apropriar-se também dos valores culturais impressos nessa língua que ele atualiza em discurso, no qual se inclui como sujeito ao mesmo tempo em que se inclui como participante na sociedade, integrando-se a ela e adequando-se ao mundo através do funcionamento semântico da língua.

Esse aparato conceitual nos permitiu elaborar princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico, relacionados, de um lado, à interpretância da língua, com a reflexão acerca da escrita e da oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado

interpretantes das culturas de escrita acadêmica, e, de outro, ao duplo funcionamento do discurso letrado, com a reflexão acerca da intersubjetividade e da referência na escrita e na oralidade acadêmicas. A elaboração de tais princípios teve como norte o objetivo geral deste trabalho: ***propor uma concepção enunciativa de letramento acadêmico que seja atrelada a uma perspectiva antropológica da enunciação.***

Para nos ajudar a alcançar tal objetivo, uma importante referência é o estudo de Silva (2015). Ainda que não defina propriamente o letramento em termos enunciativos, a autora faz uma interessante reflexão sobre os processos de aquisição da linguagem e de letramento acadêmico. Partindo da tese benvenistiana de que “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 2006, p. 18), ela adota um *ponto de vista aquisicional enunciativo*, segundo o qual “a aquisição, tanto da língua falada quanto da escrita, é processo contínuo e inacabado”, de forma que “o homem, a cada nova experiência de uso da língua, ressignifica o fato de que é um ser falante, um ser ouvinte, um ser escrevente e um ser leitor” (SILVA, 2015, p. 12), sendo possível, assim, pensar em aquisição da linguagem também na universidade, instância em que o aluno é convocado a ocupar novos lugares enunciativos para (re)inventar sua língua na fala, na escuta, na escrita e na leitura. Uma vez assumido esse ponto de vista, o letramento não pode ser concebido em termos de um processo com início e fim circunscritos a um único período cronológico e a uma só instituição social, como o concebem aqueles que o restringem ao tempo da escola e ao espaço da sala de aula. Com efeito, o letramento não se limita nem temporal nem espacialmente, estendendo-se ao longo da vida e reinventando-se a cada inclusão do falante como sujeito em seu discurso e como participante na sociedade letrada.

O aluno universitário, ao se incluir como sujeito no discurso letrado acadêmico e como participante nas culturas de escrita acadêmica, renova sua relação com a língua materna a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados na universidade, pois cada ato enunciativo de fala, de escuta, de escrita e de leitura é uma experiência subjetiva que o coloca e o situa *na e pela* linguagem, a cada vez singularmente. Cada um desses atos “é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 2006, p. 68).

Nessa experiência humana na linguagem em que consiste o letramento acadêmico, é a comunicação intersubjetiva que torna possível ao homem ressignificar sua relação com a língua, o que depende, então, da existência de um outro para lhe conceder um lugar de enunciação e convocá-lo a se enunciar (SILVA, 2015). Esse outro é principalmente o alocutário-professor, visto como “um lugar que autoriza o dizer” (SILVA, 2015, p. 33) ao legitimar os usos da língua pelo locutor-aluno como apropriados às culturas de escrita acadêmica em que está inserido. Mas vimos que esse lugar pode ser ocupado também pelo alocutário-colega, em atividades que exigem a produção conjunta de conhecimento por alunos que, embora situados em posição simétrica nas culturas de escrita acadêmica, se relacionam cada um de modo particular com a língua-discurso do mundo letrado acadêmico, podendo, assim, auxiliar uns aos outros em seus processos singulares de apropriação dessa língua-discurso. Juntos, locutor-aluno e alocutário-professor/colegas compõem o quadro figurativo da enunciação letrada, referindo e co-referindo pelo discurso no processo intersubjetivo que permite ao locutor-aluno constituir a alteridade com o outro da alocação (*tu*).

Também juntos, locutor-aluno e alocutário-professor/colegas estão imersos nas culturas de escrita acadêmica, produzindo seus discursos no interior de quadros e de esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares. Esse semantismo social que constitui tais quadros e esquemas culturais como “uma semântica que atravessa todos estes elementos de cultura e que os organiza” (BENVENISTE, 2006, p. 25) nem sempre é apreensível na linearidade do discurso letrado, o que requer, do locutor-aluno, a vivência de situações enunciativas de letramento acadêmico que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz, constituindo, assim, a alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*).

A consolidação da dupla alteridade com o outro da alocação (*tu*) – o alocutário-professor/colegas – e com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica – possibilita ao locutor-aluno incluir-se como sujeito no discurso letrado acadêmico ao mesmo tempo em que se inclui como participante nas culturas de escrita acadêmica, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico.

A partir do construto teórico desenvolvido neste estudo, o *letramento acadêmico* pode ser definido como *um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita*

acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados.

5. Últimas palavras (ou a propósito dos caminhos ainda a serem percorridos)

Este trabalho nasceu e se desenvolveu sob o signo do diálogo entre campos. Primeiramente, buscamos mapear as grandes linhas do campo do Letramento, no interior do qual foi possível constatar uma *presença* e uma *ausência*. A presença diz respeito ao foco de todos os estudos citados na *natureza social e cultural* das práticas letradas, indissociáveis das relações de poder, identidade, autoridade e crenças. Já a ausência relaciona-se à constatação de que, a despeito da diversidade teórica que caracteriza o campo, não havia nele ainda uma abordagem enunciativa orientada pelos postulados de Émile Benveniste.

Em seguida, procuramos apresentar tais postulados, indo das bases fundantes da Teoria da Enunciação de Benveniste aos principais deslocamentos dessa perspectiva teórica, no Brasil, para o ensino de língua materna. Verificamos que tais deslocamentos envolvem reflexões teórico-analíticas sobre a dimensão enunciativa do texto, da leitura e da escrita. Em cada um desses estudos, procedemos à busca por empregos teóricos e não teóricos dos termos *letramento* e/ou *letramento acadêmico*, encontrando apenas alguns poucos empregos não teóricos e nenhum emprego teórico. Essa busca sinalizou também uma *presença* (a preocupação com o ensino-aprendizagem de língua materna tematizado no quadro teórico benvenistiano) e uma *ausência* (a reflexão enunciativa sobre o fenômeno do letramento) comuns a tais estudos.

As sínteses dos campos do Letramento e da Enunciação permitiram-nos atingir os dois primeiros objetivos específicos que elencamos na introdução deste trabalho: a) apontar, no campo dos Estudos do Letramento, em geral, e dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, em particular, a inexistência de uma teorização enunciativa benvenistiana; b) indicar, no campo dos estudos enunciativos benvenistianos realizados no Brasil, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo. A partir do mapeamento dos campos, pudemos concluir que, assim como o campo do Letramento não atribui ao termo *enunciação* um estatuto teórico, também o campo da Enunciação não atribui um estatuto teórico ao termo *letramento*.

Assim, propusemo-nos a colocar esses dois termos em relação, elaborando princípios para uma abordagem enunciativa do letramento acadêmico, os quais organizamos em dois eixos: a) *a interpretação da língua na escrita e na oralidade acadêmicas*; b) *a*

intersubjetividade e a referência na escrita e na oralidade acadêmicas. No primeiro eixo, elaboramos cinco princípios teóricos relacionados à incorporação pelo locutor-aluno dos valores das culturas de escrita acadêmica em que está imerso, valores estes que se manifestam em seu discurso a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados. No segundo eixo, elaboramos outros cinco princípios teóricos, por sua vez relacionados ao duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, o qual possibilita ao locutor-aluno se incluir como sujeito no discurso letrado acadêmico e como participante nas culturas de escrita acadêmica. Tais princípios resultaram na concepção de letramento acadêmico como *um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados.*

Esse construto teórico permitiu-nos atingir o terceiro objetivo específico apresentado na introdução deste trabalho: c) elaborar, a partir da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, princípios e concepções para um modelo enunciativo de letramento acadêmico. Permitiu-nos atingir também o objetivo geral: ***propor uma concepção enunciativa de letramento acadêmico que seja atrelada a uma perspectiva antropológica da enunciação.*** O vínculo dessas concepções com uma perspectiva antropológica da enunciação reside na centralidade da condição do homem como ser falante, ouvinte, escrevente e leitor nas culturas de escrita e em sua *presença inventiva* (FLORES, 2013) na língua-discurso que instancia na enunciação a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados.

O letramento, portanto, é um ato enunciativo e inventivo (SILVA, 2015), pois, a cada vez que o homem insere seu discurso no mundo letrado, ele reinventa sua língua, porque “todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova. Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 18). Se *dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção*, também falar, ouvir, escrever e ler no mundo letrado é cada vez uma reinvenção.

Este trabalho espera contribuir, assim, com os estudos sobre o letramento e o letramento acadêmico, ao formular uma nova explicação teórica para tais fenômenos; com os estudos enunciativos, ao inserir o letramento e o letramento acadêmico dentre seus objetos de

investigação; e com o ensino de língua materna na universidade, ao fornecer subsídios teóricos para a prática da produção e da compreensão de textos escritos e orais letrados.

Por fim, a perspectiva conceitual aqui esboçada aponta caminhos ainda a serem percorridos e nos convida a prosseguir esta pesquisa, analisando fatos de linguagem de alunos universitários a partir do modelo enunciativo de letramento acadêmico aqui proposto e interrogando temas outros, como o letramento escolar, o letramento no mundo do trabalho, o letramento literário, o letramento digital, temas que igualmente acusam a singularidade da presença do homem na língua e do sujeito na escrita.

Referências Bibliográficas

- AGUSTINI, C.; ARAÚJO, É. D. de; LEITE, J. de D Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas: da projeção de (inter)locução à transmissibilidade. **Letras & Letras**, v.29, n.1, p.1-20, 2013.
- BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v.5, n.1, p.99-114, jan.-jul./2013.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. **Últimas aulas no Collège de France** (1968 e 1969). 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CREMONESE, L. E. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade**. 154f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- CUNHA, M. I. da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**. Florianópolis, v.29, n.2, p.443-462, jul.-dez./2011.
- DESSONS, G. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.
- ENDRUWEIT, M. L. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. 206f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.
- FIAD, R. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, n. Especial, p. 357-369, 2011.
- _____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v.13, p. 463-480, 2013.
- _____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, v.1, p. 23-34, 2015.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

FLORES, V. do N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. ; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J. B. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JUCHEM, A. **Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (1995). 2ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, v.22, n.36, jan./jun./2015.

KNACK, C. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

_____. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino**. 164f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: un academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, v.23, n.2, p.157-172, 1998. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico (2010a). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, p.363-386, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>

_____. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito (2010b). In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MELLO, V. H. D. de. **A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto**. 145f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

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

NAUJORKS, J. da C. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, G. F. **Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação**. 143f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

_____. (2017a, no prelo). Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, ano IV, n. 5, jan.-jun./2017.

_____. (2017b, submetido). **Uma semântica do homem que fala, ouve, escreve e lê em sala de aula:** a enunciação benvenistiana e o ensino de língua materna.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas (1998). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** (2009). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROTTAVA, L. A leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentidos de alunos do primeiro semestre do curso de Letras. **Signo**, v.37, n.63, p.160-179, jul.-dez./2012.

SILVA, C. L. da C. **A criança na linguagem:** enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, C.; STURM, L. **Letramento:** práticas de leitura e escrita. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

_____. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.41, n. Especial, p.20-28, jan.-jun./2016.

SILVA, S. **O homem na língua:** uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria:** planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros (1998). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEIN, J. de Q. **“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha”:** por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita. 177f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2016.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas (2010a). In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, M. Palavras para fazer ouvir interrogações. **Organon**. Porto Alegre, n.40/41, jul./dez., 2006.

_____. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: BORDINI, M. da G. di F.; BARBISAN, L. B. (Orgs.). **Enunciação e discurso:** tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012, p. 62-74.

_____; MESSA, R. M. Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v.13, n.1, p.97-116, jun./dez., 2015.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso (1988). 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização** (1995). 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Artigo recebido em: 21.04.2017

Artigo aprovado em: 12.06.2017

Um convite a problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva enunciativa benvenistiana

An invitation to problematize the teaching of writing under a Benvenistian perspective of enunciation

Jorama de Quadros Stein*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo problematizar o ensino de escrita sob uma perspectiva enunciativa benvenistiana. Do ponto de vista analítico, tendo como categoria de análise a *referência* sobre escrita, seleciono passagens do relato produzido em que é possível identificar a constituição de uma noção de escrita e as problematizo, verificando em que medida cada uma das noções apresentadas articula-se com os princípios sobre escrita derivados da última obra de Benveniste. Na problematização do relato, a *escrita* é abordada *como gramática, como processo, como elaboração, como desafio e como experiência*. Ela ainda, entre outras questões, supõe *interlocução*. Essa construção, aliada à noção de escrita em Benveniste, inaugura uma necessidade de mobilização da escrita, que convoca uma experiência de enlace *na e pela* linguagem a fim de que se efetive uma escrita que sirva para viver.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Enunciação. Experiência humana. Ensino.

ABSTRACT: This paper aims to problematize the teaching of writing from a Benvenistian enunciative perspective. From an analytical point of view, having as the category of analysis the *reference* to writing, I select passages from the produced narrative in which it is possible to identify the constitution of a notion of writing and I problematize them, verifying to what extent each of the presented notions articulates with the principles about writing derived from the last work of Benveniste. In the problematization of the story, writing is approached *as grammar, as process, as elaboration, as challenge and as experience*. It still, among other issues, presupposes *interlocution*. This construction, allied to the notion of writing in Benveniste, inaugurates a necessity for mobilization of writing, which calls for a link experience *in and through* language in order to produce a writing that serves to live.

KEYWORDS: Writing. Enunciation. Human Experience. Teaching.

1. Considerações iniciais

Este texto tem por objetivo problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva dos ensinamentos de Émile Benveniste, especialmente no que diz respeito ao curso sobre escrita publicado em sua obra *Últimas Aulas*. O texto apresenta, resumidamente, o estudo da tese: “‘Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!’: por uma problematização

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente de Leitura e Produção de textos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita”¹, cujo objetivo é propor uma noção de escrita, com base nos estudos sobre o tema realizados por Benveniste, articulada à teoria geral da linguagem do linguista sírio, como forma de abordar o ensino de escrita acadêmica.

Para melhor construir o percurso dessa discussão, contextualizo, inicialmente, a construção do problema; em seguida apresento um panorama dos aspectos teóricos e metodológicos abordados e, a partir deles, evidencio alguns pontos da análise para então tecer as considerações finais.

Para a compreensão do problema, é importante retomar que o tema da minha tese é a concepção de escrita de Émile Benveniste que pode ser derivada das *Últimas Aulas*. Essa obra conta com notas do curso sobre semiologia e sobre escrita que Benveniste ministrava no Collège de France em 1969, quando sofreu um acidente vascular cerebral que o impediu de continuar, por isso a obra acabou contando com as anotações de seus alunos, os linguistas Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz e Jean-Claude Coquet, sendo organizada pelo último e por Irène Fenoglio em 2012.²

O interesse pelo tema, no entanto, não partiu diretamente da abordagem de escrita nas *Últimas Aulas* de Benveniste, mas sim de dois momentos da obra *Problemas de Linguística Geral II*, os quais considero *convites* para pensá-la, uma vez que Benveniste não aborda o tema de fato antes de seu curso publicado em 2012. Esses momentos conferem à escrita um estatuto de *problema*.

O primeiro está no texto de 1969, *Semiologia da Língua*, em que Benveniste coloca o estudo de textos escritos e, se entendo bem, por extensão da escrita, como pertencente a uma *semiologia de segunda geração*, a qual tem o signo saussuriano como base, mas vai além dele. Destaco o trecho final:

Em conclusão, é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, da qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias:

¹ A tese, de autoria da autora deste artigo, foi defendida em março de 2016, sob orientação do prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS) e da profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS). A eles, agradeço pela interlocução mobilizadora. Sou grata eternamente à profa. dra. Marlene Teixeira (in memoriam) por ter me impulsionado como professora e pesquisadora. Sua orientação durante todo o TCC, Mestrado e grande parte do Doutorado segue como inspiração. Agradeço, também, às professoras Cármen Lúcia Hernandes Agustini, Carmem Luci da Costa Silva e Maria Eduarda Giering pelas significativas contribuições ofertadas no ato da defesa.

² Utilizo aqui a obra traduzida em 2014 pelo prof. dr. Valdir do Nascimento Flores e sua equipe.

-na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo e que será semiótica;
-na análise translinguística dos textos, das obras pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação.
Esta será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e o método poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 67).

O segundo está no *Aparelho formal da enunciação*, quando Benveniste aborda a necessidade e a complexidade de tratarmos do tema:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. [...] Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado até aqui. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Partindo da escrita como um *problema*, como uma *forma complexa do discurso*, investigo a concepção benvenistiana de escrita por acreditar que ela é capaz de produzir uma *re-significação* do ensino de escrita.

2. Pressupostos teóricos

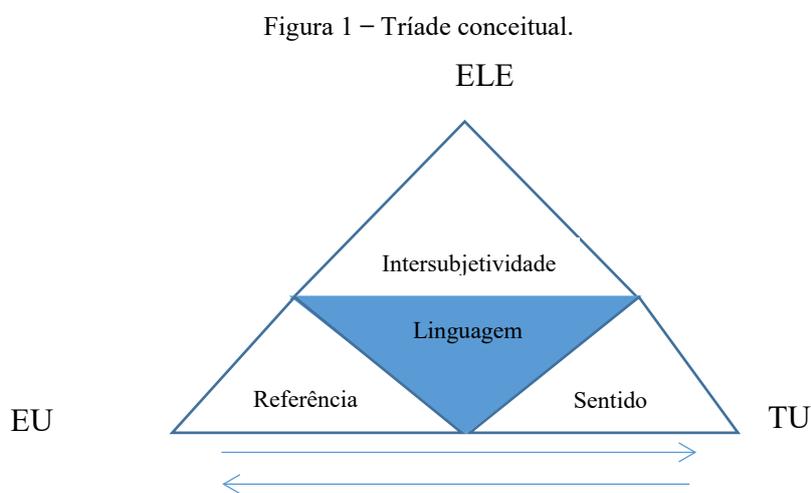
Para produzir uma reflexão sobre a maneira como a compreensão de escrita na perspectiva benvenistiana interroga o entendimento de escrita no âmbito acadêmico, é preciso considerar que, para Benveniste (2005, 2006), o homem *é/está* na língua e encontra na linguagem a capacidade de simbolizar suas experiências.

Nesse sentido, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (BRASIL, 1998, 2000) abordam que o aluno precisa dominar a língua escrita, a compreensão de linguagem que lemos em Benveniste contradiz essa proposição, uma vez que diz respeito à capacidade de simbolizar uma experiência, impossibilitando que esta seja compreendida como um instrumento a ser manejado ou dominado pelo aluno.

Esse entendimento traz à tona a impossibilidade de se ler as *Últimas Aulas* sem a compreensão de que Benveniste preocupa-se com um *scriptor* que coloca a sua escrita sempre em função de postular um alocutário, um *tu*, que, no papel de professor que revisa o texto, permite ao aluno advir como sujeito. Nesse caso, a intersubjetividade que se dá pela leitura que

o professor faz do texto de seu aluno possibilita a constituição da referência e, conseqüentemente, a emergência da subjetividade, podendo promover uma *re-significação* no que diz respeito ao modo como aquele que escreve encara sua própria escrita.

No entanto, a relação inerente entre *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, que permeia todo o ser/estar na língua do homem, não pode ser reduzida em sua complexidade. Nesse sentido, apresento a figura abaixo, construído a partir do entendimento da impossibilidade desses conceitos se recobrirem, uma vez que se complementam, e, com base nele, estabeleço relações com a escrita e seu ensino.



Fonte: criado pela autora (STEIN, 2016, p. 126).

Essa tríade conceitual possibilita uma reflexão indispensável quando se aborda o ensino: a linguagem, razão de ser do homem, constitui e constrói as três noções. No momento que um *eu* se enuncia ao escrever, em função de um *tu*, ambos já estão a propósito de um *ele*. Muito embora aquele que escreve, o *scriptor*, costume ou necessite idealizar aquele para o qual escreve, é sempre ao chegar nesse *tu* que a escrita ganha sentido por meio do estabelecimento da *referência*. Isso porque:

A intersubjetividade coloca-se, assim, como condição da subjetividade nas teorizações do linguista. Encontra-se, aí, uma espécie de « anterioridade lógica », ou seja, é porque existe intersubjetividade que se pode pensar em subjetividade. O sujeito para se propor como tal na linguagem tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 50).

Nesse sentido, ao se tratar do trabalho com escrita na escola, o professor encontra um *tu-aluno* ao realizar uma proposta de produção e a resposta que o aluno dá sob a forma de

produção escrita também espera encontrar uma resposta do *tu-professor* ou do *tu-colegas*, dependendo das possibilidades de abertura para a leitura ofertadas pela própria proposta ou até mesmo estabelecidas pelo engajamento do aluno com sua própria escrita.

Quando se propõe uma reescrita, há a possibilidade de uma resposta a esse *tu-revisor*, ou seja, é ofertado ao *eu-scriptor* a possibilidade de se re-inventar na/pela escrita a partir da intervenção realizada pelo educador. Essa possibilidade de rever e renovar o seu modo de estar com essa escrita é assegurada pela compreensão adequada do que significa escrever para si, para o seu educador e do que significa escrever diante da proposta e das necessidades requeridas por determinado gênero de texto.

Há, nesse contexto, outras formulações que precisam ser problematizadas a fim de melhor situar o lugar dado por Benveniste à escrita. Dentre elas, está a discussão sobre o lugar da língua entre o sistema de signos, encontrada em *Semiologia da Língua*, que possibilita uma reflexão sobre o seu estatuto diferenciado em relação à escrita. Nesse sentido, a língua, enquanto *sistema mais importante*, único capaz de interpretar os demais, não se confunde com a escrita, que **“não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição”**³ (STEIN, 2016, p. 121).

A escrita, por sua vez, nesse mesmo artigo, gera discussão no que diz respeito à possibilidade de caracterizá-la como um sistema semiológico comum, uma vez que ela parece interrogar qualquer classificação geral. Quanto ao modo operatório, opera tanto à visão quanto ao tato. No que se refere ao domínio de validade, exige mais do que a designação como “acadêmica” ou “literária”. Quanto à natureza e o número de signos, conta com o número finito de signos que a língua lhe dispõe, mas apresenta uma infinidade de combinações que, em sua rede de relações, institui um sistema não linguístico. No que diz respeito ao seu tipo de funcionamento, é bem complexo delimitar como funciona, uma vez que não há uma única forma de escrever que atenda a todos os propósitos acadêmicos.

Além disso, no que se refere às relações de *engendramento*, *homologia* e *interpretância* propostas por Benveniste, a escrita deriva da fala e engendra-se à língua, pois é pelo acesso à língua que a escrita pode instaurar uma interpretância. Ao mesmo tempo, tendo em vista a distinção entre o sistema escrita e o sistema língua, não se pode afirmar uma clara relação de homologia entre eles.

³ Os princípios que apresento em negrito a partir de então são extraídos de minha tese e derivados do curso sobre escrita de Benveniste, publicado na obra *Últimas Aulas*.

E, ainda, na reflexão proposta nas *Últimas Aulas*, é reiterado, de forma mais contundente, o que já havia sido apontado desde *Semiologia da Língua*: **“a escrita não é um sistema linguístico, embora suponha a língua e seja instrumento da autosemiotização dela”**. (STEIN, 2016, p. 121). Em outras palavras, é preciso considerar o fato de que acessamos a língua para configurar a escrita e de que a escrita instrumentaliza que a língua seja compreendida e vista enquanto sistema. Nesse sentido, um sistema conta com o outro, mas não se encerra nesse outro, daí a inadequação de reduzir o ensino de escrita às questões de língua, uma vez que tal atitude implica uma deturpação da compreensão desse princípio.

Fica claro, ainda, que **“a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela.”** (STEIN, 2016, p. 121). A escrita requer uma abstração de alto grau, uma vez que não conta com a riqueza contextual com a qual a fala costuma contar. Como parte dessa abstração necessária, a escrita exige que cada *scriptor* elabore sua linguagem interior a ponto de torná-la inteligível ao leitor: **“a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que se articula ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual.”** (STEIN, 2016, p. 121).

Em resumo, é possível derivar essa concepção: **“a escrita é um sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário”**. (STEIN, 2016, pp. 123).

Essa compreensão de escrita articulada à noção de referência mobiliza a análise.

3. Aspectos metodológicos

O meu objeto de análise na tese é a noção de escrita mobilizada pelo aluno e sua presença no relato, o qual é formado por duas aulas observadas em disciplina de Produção Textual destinada a alunos de diferentes cursos e ministrada em uma universidade privada da região sul do Brasil; duas produções de texto (formadas por duas versões cada uma) de dois alunos (a primeira versão digitada e impressa com a revisão manuscrita realizada pela professora da disciplina e a segunda versão em que também há uma revisão da professora, acrescida da nota); e a interlocução tida com eles a respeito de sua experiência com escrita no que se refere ao texto produzido, à disciplina cursada e a outras experiências com a escrita naturalmente mencionadas no decorrer da conversa.

Para construir esse relato, situei-me como uma pesquisadora *da* enunciação, que se instaura *na* enunciação, impregnada pelas formulações benvenistianas, a fim de realizar um

movimento *pela* enunciação, ou seja, situo-me com alguém que já está imersa no campo de estudos enunciativos ligados a Benveniste de forma a propiciar uma discussão que o transcenda à medida que está preocupada em estabelecer um diálogo com o campo educacional.

Nesse relato, contei com a genética textual para *dar a ver* os textos produzidos⁴ e para pensar neles como uma escrita em processo e não como uma escrita programada pelos alunos, uma vez que foi realizada sem programação de notas e rascunhos, diretamente no computador, em sala de aula.

Para *dar a ver*, transcrevi os movimentos empreendidos pelo aluno, na passagem de uma versão para outra, diante da interferência do professor e os realizados pelo professor no texto do aluno. Permito ao leitor visualizar as supressões, os acréscimos, as substituições e os deslocamentos que contribuem para que se possa analisar a noção de escrita que perpassa as decisões tomadas pelo que escreve.

A genética textual, nesse sentido, alinha-se com os fundamentos da linguística da enunciação, olhando para um sujeito da enunciação que se materializa em sua escrita. Assim, essa abordagem de estudo de textos contribui para que eu deixe-me interrogar pelas produções dos alunos. É a partir do relato produzido que é constituída a metodologia de análise da tese. Nesse texto, sigo as etapas metodológicas desenvolvidas em minha tese, ainda que aqui eu produza um recorte que dá destaque a alguns pontos fundamentais da análise por colocarem em evidência uma problematização para um ensino de escrita que considere a perspectiva benvenistiana.

A metodologia, dividida em duas etapas, é, portanto, elucidada:

Etapa 1

- 1. Seleção das passagens em que, por meio do sentido advindo da relação das palavras entre si, é possível identificar a constituição de uma noção de escrita; seja durante as aulas, seja nas versões textuais, seja na interlocução que tive com os alunos.*
- 2. Problematização de que forma essa noção é abordada em cada parte do relato.*

⁴ Para visualizar os textos dos alunos sob a forma digitalizada e sua respectiva transcrição, buscar a tese da autora do artigo, mencionada já no início do artigo e referida no item Referências.

Etapa 2

1. *Retomada da(s) noção(ões) de escrita construídas ao longo do relato;*
2. *Verificação de em que medida cada uma das noções apresentadas articula-se com os princípios sobre escrita derivados do curso sobre escrita de Benveniste, mencionados no item 2 e retomados a seguir:*
 - a) *a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que se articula ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual;*
 - b) *a escrita não é língua, embora a suponha e permita sua autossemitização;*
 - c) *a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela;*
 - d) *a escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição;*
3. *Proposição de uma noção de escrita para o ensino na universidade.*

Considerando a perspectiva teórica e os procedimentos de análise, apresento os resultados da análise iluminados por alguns excertos do relato. Convido o leitor a pensar a escrita a partir desses trechos à luz da perspectiva benvenistiana.

4. Resultados: etapa 1

De modo geral, ao analisar a parte do relato que diz respeito às aulas, é possível afirmar que *a escrita supõe conhecimentos sobre o gênero; escrita supõe leitura e observação; escrita supõe conhecimentos sobre a língua; escrita supõe oralidade; escrita requer técnica (emprego da linguagem); escrita requer motivação. Além disso, é possível, ainda, compreender a escrita como experiência, escrita como instrumento, escrita como produção de texto e escrita como processo.*

Na parte do relato referente ao meu encontro com Bárbara em que não discutimos somente os movimentos que ela realiza na escrita, mas o que ela pensa sobre escrita, é possível concluir que *a escrita supõe conhecimentos sobre o gênero; escrita supõe conhecimentos sobre gramática, escrita supõe motivação, escrita supõe emprego de linguagem acadêmica. Além de tudo, a escrita é vista como algo relevante para além do âmbito acadêmico, escrita como gramática, escrita como experiência, escrita como processo, escrita como elaboração.*

A parte do relato em que converso com André se coaduna com a interlocução tida com Bárbara, por isso é possível afirmar que, para ele, a *escrita supõe motivação, escrita supõe interlocução*. Nesse sentido, a escrita também é evidenciada como *algo relevante para futuras escritas, escrita como experiência, escrita como processo, escrita como elaboração, escrita como desafio*.

A título de exemplo, trago alguns trechos da interlocução que tive com Bárbara e com André:

Após a leitura de um trecho inicial do texto junto com a aluna, ‘Disse a ela que a professora fizera algumas marcações nesse primeiro parágrafo e **a questioneei sobre o que ela pensava sobre a escrita desse trecho.**’ A aluna acabou abordando uma questão bem maior: **disse que a escrita não é uma questão da faculdade em si, é algo que precisa ser pensado em termos escolares, uma vez que ela nunca havia tido ‘português bom no colégio’.** Ela evidenciou que **algumas coisas que aprendera foi pelo ‘bom senso de escrita’** e que **essas coisas acabavam por não estar ‘de acordo com o português mesmo’.**

Ao iniciar a leitura de seu texto junto da pesquisadora, a aluna sente dificuldade em definir escrita. Ela restringe a aprendizagem de escrita ao ensino de português, cuja experiência não foi satisfatória, na opinião da estudante. Ela percebe na escrita uma necessidade de estar “de acordo com o português mesmo”. Nesse contexto, “língua” parece estar sendo entendida como sinônimo de gramática e as aulas sobre escrita - as quais ela se refere - parecem se restringir à língua sob a forma escrita.

Observemos um trecho do texto de Bárbara (último parágrafo):⁵

⁵ Aqui reproduzo o nono e último parágrafo da primeira versão (v.1) e da segunda versão (v.2) do texto. As convenções de transcrição estão adequadamente estabelecidas na tese, na qual aparecem distintas por cores. Para facilitar a compreensão do leitor, por ora, é importante salientar que aquilo que está em letra cursiva bem como os enquadramentos e sublinhas correspondem à revisão da professora. Termos enquadrados correspondem aos circulados de forma manuscrita. Expressões entre < > na primeira versão indicam termos inseridos pela professora e expressões entre < > na segunda versão indicam termos inseridos pelo aluno. Há um termo colocado em itálico na segunda versão devido à solicitação da professora e sinalizado por ~. Expressões suprimidas pelo aluno estão marcadas com [].

(v.1/ p.9)

Apesar de ser um assunto que vem sido discutido há anos, **a obra?** traz atualizações para o estudos sobre o *bullying*, o que a torna de grande importância contributiva. Os termos usados são fáceis de serem compreendidos pelo público alvo e até mesmo **para^{<por>}** quem não possui conhecimento sobre o assunto. Outro ponto positivo é a organização dos assuntos, **<que>** são bem ordenados **<,>** possibilitando uma melhor compreensão. **Acho que** deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente. O artigo pode ser recomendado para **qualquer** funcionário da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que **<,>** muitas vezes **<,>** podem ser difíceis de serem compreendidos.

Em textos acadêmicos não se emprega essa expressão!

(v.2/ p.9)

[Apesar de ser um assunto que vem sido discutido há anos, **a obra?**] < O artigo é de grande importância, > pois traz atualizações [para os] <no> estudo[s] sobre o *bullying*/ <,> [o que a torna de grande importância contributiva.] {Apesar de ser um assunto que vem sido discutido há anos}, <existe, ainda, e sempre existirá <,> uma grande necessidade de novas pesquisas no assunto, pois sofre constantes mudanças <,> de acordo com a época e cultura.> Os termos [usados] <utilizados> são fáceis de serem compreendidos pelo público alvo e até mesmo [para] <por> quem não possui conhecimento sobre o assunto. Outro ponto positivo é a organização [dos] <,> <os> assuntos [,] [<que>] são bem ordenados <,> possibilitando uma melhor compreensão. [**Acho que** deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente.] O artigo pode ser recomendado [para **qualquer** <a <,> **todos** os] <funcionário<s>? da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que <,> muita vezes <,> podem ser difíceis de serem compreendidos.

vem sendo / tem

Nos excertos acima, a aluna decide suprimir o período iniciado por “Acho que”. Essa decisão parece estar relacionada a uma incompreensão do apontamento realizado pela professora. No entanto, no que diz respeito à recomendação, a aluna decide não suprimir mas alterar o termo “qualquer” por “todos”. Muito provavelmente esse movimento se deva ao fato de a professora ter marcado a necessidade de haver esse elemento em uma resenha e, então, a a aluna não poderia deixar de realizar a recomendação. Ela pensa ter solucionado o problema com a alteração, o que, na verdade, não ocorreu, pois os pronomes indefinidos substituídos um pelo outro elucidam uma dificuldade que extrapola as questões de língua e coloca em jogo a necessidade de uma compreensão do emprego dos termos no que diz respeito ao sentido em cada formulação.

Nesse contexto, o trecho a seguir, extraído do relato, revela uma consideração relevante a respeito desse momento da escrita, conforme Bárbara:

Retomamos a discussão do emprego de ‘qualquer funcionário’ porque observamos a substituição por ‘todos os funcionários’. Mostrei a ela que a professora continuava interrogando-a sobre o uso do termo ‘todos’, e ela constatou que não entendia muito bem as interrogações realizadas pela educadora ao longo do processo de escrita: ‘acho que isso faltava também talvez eu devesse sentar com ela e tipo assim na época...ter sentado com ela e perguntado ‘por que isso’? Eu teria aprendido mais, mas não sei...não ficava claro às vezes porque que isso está errado, sabe?’.

Bárbara confirma, portanto, a dificuldade de compreensão das expressões referidas e, a partir disso, acentua a necessidade de interlocução com a professora no seu processo de escrita.

Agora, algumas passagens da interlocução com o aluno André:

Após a leitura do terceiro parágrafo, mostrei que ele havia colocado a vírgula indicada e o acento circunflexo. Ele disse que a vírgula ele havia entendido, embora não parecesse muito seguro: ‘a vírgula eu até entendi!’ e, em seguida completou: ‘mas e por que esse acento circunflexo?’ Expliquei sobre o emprego do acento grave e do agudo diante de plural e de singular respectivamente e mais do que depressa ele exclamou: **‘Eu também poderia ter perguntado o porquê, mas sou muito parado quando o assunto é escrever’.**

Nesse trecho final, é possível compreender que mais do que perceber a necessidade de interlocução com a educadora, o aluno revela sobre a necessidade de ter se engajado em procurá-la, o que vem ao encontro da necessidade apontada por Bárbara.

Aí eu o questioneei se a indicação da leitura de um artigo científico sobre esse assunto circunscrever-se-ia ao interesse das pessoas em beber. E ele me respondeu: ‘Não! Acho que há bem mais pessoas que leem artigos desse tipo. Mas como fazer isso? Como indicar? **No fundo, exige da gente essa coisa de ter que falar para alguém que desconhecemos!’.**

Nessa última afirmação do aluno (em negrito) e na ênfase dada ao fato de não saber como realizar a indicação da obra por ele resenhada, emerge algo que atesta uma origem para a dificuldade: o “ter que falar para alguém que desconhecemos”.

Nesse sentido, o que o aluno manifesta se encontra com os postulados benvenistianos. Isso porque ele não só precisa tornar sua linguagem interior inteligível, mas precisa lidar com a situação em que está desprovido de estar face a face com seu leitor.

Como a escrita supõe a experiência com o sistema da fala, a interlocução com a educadora pode auxiliá-lo a realizar esse deslocamento complexo a outros possíveis leitores. Quando menciono interlocução, nesse caso, refiro-me ao valor que a intervenção oral pode ter. Isso porque mesmo contando com os questionamentos escritos, o aluno mesmo elucida que, por mais que sejam claros, nem sempre são suficientes.

Fizemos a leitura do sexto parágrafo e nele também não havia modificações de fato contundentes a serem feitas. O aluno fez questão de dizer, logo após a leitura, que estava **bem impressionado com o próprio texto, pois esperava que, diante das dificuldades que costumava ter em escrita na escola, tivesse feito um texto bem pior: ‘Até que está bom, né? Para alguém como eu...para quem sempre foi difícil escrever! Eu não esperava escrever assim... acho que essa disciplina me oportunizou uma experiência legal!’.**

Ao se surpreender com o próprio desempenho, ele menciona a oportunidade que teve de experienciar escrita na disciplina, qualificando tal experiência como positiva, o que, certamente, colabora para a constituição de uma noção de escrita ao longo do relato.

4.1 Resultados: etapa 2

Neste momento, convido o leitor a problematizar os resultados da primeira etapa da análise. Para tanto, façamos uma breve incursão em cada uma das proposições benvenistianas, articulando-as à discussão anterior.

- a) **a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que se articula ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual;**

Tanto o aluno quanto a aluna abordam a complexidade da escrita e o desafio que ela instaura até mesmo porque precisam pensá-la em função de um leitor com o qual não estão familiarizados. Assim, eles acabam por destacar o papel que o professor tem na interlocução a fim de contribuir para a *re*-significação da escrita e, inclusive, para o endereçamento a outros prováveis leitores.

b) a escrita não é língua, embora a suponha e permita sua autosemiotização;

Embora fique, muitas vezes, claramente expresso que os alunos compreendem escrita como língua e esta, por sua vez, como sinônimo de gramática, no transcorrer do relato fica evidente que a escrita não pode ser reduzida à língua, uma vez que não só pressupõe experiência em relação à prática de escrever determinado gênero, mas também no que diz respeito a simbolizar uma experiência no papel.

c) a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela;

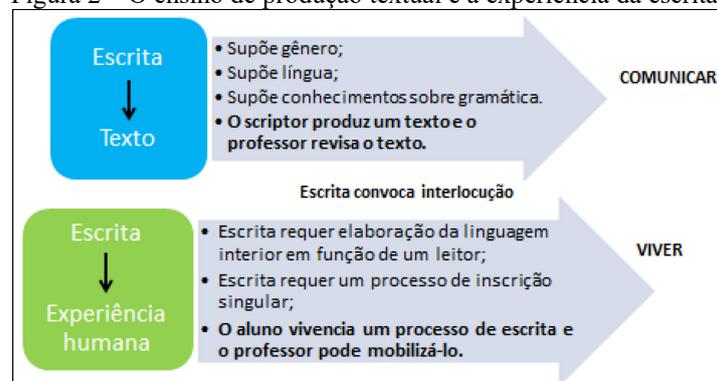
Se a escrita não fosse paralela à fala, os alunos não teriam enaltecido tanto o quanto o engajamento deles em uma interlocução oral com o educador pode auxiliá-los no processo de ressignificação da escrita. Ao mesmo tempo, mesmo que não expresso tão claramente, eles não parecem compreender escrita como decalque da fala, tendo em vista o fato de se verem desafiados por um outro sistema, com um funcionamento por vezes desconhecido e que pressupõe conhecimentos e capacidades nem sempre tão facilmente desenvolvidas.

d) a escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição.

Essa característica encontra-se com as demais, colocando em relevo a impossibilidade de se pensar na escrita como instrumento quando se entende o *scriptor* como alguém que se inscreve na língua, postulando um alocutário com vistas a produzir sentido.

5. Considerações finais

Figura 2 – O ensino de produção textual e a experiência da escrita.



Fonte: criado pela autora⁶.

⁶ Agradeço às colegas e professoras Sabrina Vier e Sandra Klafke pela interlocução a respeito de minha tese, a qual possibilitou a construção deste quadro e destas considerações.

O quadro acima sintetiza a reflexão realizada na tese e percorrida de forma mais breve neste artigo. Há dois eixos que se referem à escrita: o primeiro está ligado à produção de textos e o segundo à vivência de uma experiência humana. É possível integrá-los? Ou, melhor ainda, há alguma razão para dissociá-los?

O ponto de partida para pensar o ensino de escrita no que se refere a produzir textos e a vivência de uma experiência significativa ao escrever é a reflexão proposta por Benveniste em seu curso sobre escrita, por isso, podemos dizer que os princípios derivados de sua obra ancoram essa discussão que bem pouco tem de final.

A escrita, no relato (aqui apresentado sob alguns excertos) supõe de maneira bem evidente conhecimentos sobre gênero, sobre a língua e sobre aspectos gramaticais. Esses aspectos estão claros na fala dos alunos porque, em uma situação de sala de aula, guiado por um programa de conteúdos e por diversas necessidades de ordem didático-pedagógica, o professor ensina a escrever um texto que atende a determinado gênero e revisa esse texto. No caso da disciplina analisada, o revisor devolve para o aluno a primeira versão, este precisa se engajar como um *tu-leitor* do texto escrito por si mesmo para produzir uma segunda versão. O professor revisará novamente o texto. O texto é, portanto, um produto final, que guarda a enunciação escrita do aluno, mas que não revela todo o seu processo. Nesse contexto, escrita é ensinada e está situada na ordem do comunicar.

Escrita como processo está para a concepção benvenistiana de escrita com experiência humana. O educador, nesse sentido, não poderia ensinar escrita, mas ele pode sim mobilizar escrita. Escrita com vivência só pode estar ancorada em mobilização. Para tal, é preciso centrar o ensino em algo que está na ordem do vivenciar. Parece-me que é disso que Benveniste fala o tempo todo. Ao afirmar que a escrita é paralela à fala, mas não é seu decalque; que supõe a língua, mas que não é ela; que pressupõe uma abstração a ponto de se tornar inteligível a outros possíveis leitores, ele trata de um homem que vive uma experiência. E essa escrita o professor só pode mobilizar, pois diz respeito à inscrição singular do aluno no seu próprio processo.

Nesse sentido, mais do que nunca, a escrita atesta a complexidade de ser um educador problematizador de linguagem: é preciso fazer com que o aluno entenda que escrever é bem mais do que colocar palavras sob a forma escrita, que ele precisa encontrar a sua maneira de estar no seu próprio processo. A interlocução entre professor e aluno pela fala, sistema que conta com maior riqueza contextual, é convocada, pois parece concretizar a passagem daquilo que é da ordem da produção de um texto para aquilo que é da ordem da experiência humana.

Isso porque ao produzir uma interlocução junto ao aluno, o educador pode contribuir para que ele tenha o processo de tornar sua linguagem interior inteligível facilitado e produza um texto que leva a uma leitura que sirva para *viver*.⁷

Para encerrar, eis um trecho da fala do aluno André:

No final de nossa conversa, ele mencionou novamente que, diante da complexidade que ele pensava ser escrever, admirava-se com sua capacidade de ter escrito o texto proposto: **‘Escrever é um ato desafiador, que coloca em jogo muito mais do que eu imaginei poder fazer, muito mais do que eu sou...eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!’**

E assim esse *scriptor* resume o quanto de escrita há em um texto a ponto de ele ser nosso, mas o quanto essa escrita não comporta toda a experiência humana que ela é. Reitero que é para isso que o ensino precisa atentar: a experiência humana não é ensinada, mas sim mobilizada, e ao professor cabe refletir consigo mesmo e com os seus alunos sobre os limites do trabalho realizado.

Referências Bibliográficas

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **Dernières Leçons**. Paris: Editora Gallimard, 2012.

_____. **Últimas aulas no Collège de France**. São Paulo: ed. da UNESP, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

STEIN, J. **“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!”**: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita. Tese de doutorado

⁷ Essa reflexão encontra inspiração na célebre frase benvenistiana: “Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 222).

(Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2016. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores e Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch.

Artigo recebido em: 04.05.2017

Artigo aprovado em: 14.07.2017

A passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior e seus efeitos no discurso: uma análise enunciativa

A student's transition from high school to higher education and its effects on discourse: an enunciative analysis

Carolina Knack*

RESUMO: Este trabalho apresenta parte do estudo desenvolvido para a tese de doutorado da autora. Com base na teoria enunciativa de Émile Benveniste e na dimensão antropológica do discurso que dela se pode depreender, o estudo explora o modo como o aluno – pela passagem de uma instância de ensino a outra –, a partir da ocupação de uma nova posição na sociedade, revela uma renovada posição de locutor no discurso. Para tanto, são analisados relatos oriundos de duas interlocuções orais com uma aluna participante da oficina de Língua Portuguesa do Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A análise desses fatos revela que, em virtude de a aluna instaurar-se em novas posições nas instâncias de ensino em que está inserida, produzem-se mudanças em suas relações com o outro e com a língua, que comporta a cultura, o que se reflete em novas posições de locutor no discurso, possibilitando-lhe constituir-se na dupla natureza, individual e social, que a linguagem fundamenta no homem.

ABSTRACT: This paper presents part of the study developed within the author's doctoral thesis. Based on the Émile Benveniste's enunciative theory and in the anthropological dimension of discourse that can be inferred from his approach, the study explores the way a student - because of a transition from an education level to another -, through the occupation of a new position in society, discloses a renewed position of speaker in discourse. For this purpose, reports originating from two verbal interlocutions with a student who participated in the Portuguese Language workshop of the Program of Support to Graduation from Federal University of Rio Grande do Sul were analyzed. The analysis of these facts reveals that, because the student establishes herself in new positions concerning educational levels in which she is inserted, there are changes in her relations with others and with language, which comprises culture; therefore, this process is reflected in her new positions of speaker in discourse, enabling the double-nature construction (individual and social) that language establishes on humankind.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Enunciação. Ensino. Discurso. Sociedade.

KEYWORDS: Theory of Enunciation. Education. Discourse. Society.

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... [...] A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. [...] Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam

* Professora Adjunta do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

*o homem, que é, metafisicamente falando,
uma laranja. Quem perde uma das
metades perde naturalmente metade da
existência; e casos há, não raros, em que a
perda da alma exterior implica a da
existência inteira.*

*Jacobina, em “O espelho”
Machado de Assis*

1. Introdução

São sábias as palavras de Jacobina, personagem principal do conto machadiano “O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana”, reproduzidas na epígrafe deste artigo, o qual apresenta parte do estudo empreendido para a tese de doutorado da autora¹. E são sábias porque evidenciam um fundamento que Émile Benveniste bem demonstra em seus escritos: não há como pensar a existência humana fora das relações de um homem com outro homem no seio da sociedade. Essa situação dialética, que implica a linguagem, mostra que não é possível reduzir a um só termo tal relação, seja ele a alma interior, seja a alma exterior, pois perder uma das metades leva a perder metade da existência, quando não a existência inteira, como adverte Jacobina.

Tal é a dupla natureza, individual e social, que a linguagem funda e instaura no homem, conforme anuncia Benveniste ao final de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006). Essa dupla natureza é constitutiva do humano, e assim já denunciava Jacobina, concebendo o homem como uma *laranja*, partida ao meio, como dupla alma, alma interior e alma exterior, portanto dupla natureza, individual e social.

Esse é o fundamento do princípio benvenistiano segundo o qual indivíduo e sociedade são termos complementares que se definem em uma relação mútua. Mas essa relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e outro homem, não é direta: ela é, como defende Benveniste, intermediada pelo aparato simbólico da linguagem. Por essas vias entendemos sua poética afirmação de que, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 222, grifo do autor).

¹ KNACK, C. **Por uma dimensão antropológica do discurso**: as passagens do aluno nas instâncias de ensino. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Mas voltemos a Jacobina. O astuto personagem desenhado por Machado de Assis salienta que era preciso saber, ainda, que a alma exterior, que pode ser um homem, muitos homens, um livro, um simples botão de camisa, não é sempre a mesma: ela muda de natureza e de estado. E ele mesmo tinha experimentado essas trocas. Recolhendo suas memórias, passou a narrar aos cavalheiros que com ele estavam as mudanças ocorridas em sua vida quando fora nomeado a alferes. O que quer demonstrar Jacobina, o alferes? Ora, não somos sempre os mesmos: se muda a alma exterior, muda a alma interior.

Tal é a essência também dos relatos de alunos participantes do *Projeto de Língua Portuguesa do Programa de Apoio à Graduação (PAG) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, especificamente, da oficina de *Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa*.² Inserida como docente na situação enunciativa das oficinas do PAG-Língua Portuguesa – uma de minhas almas exteriores –, pude testemunhar,³ a partir de relatos dos discentes, a percepção destes quanto às *diferenças* entre os modos de instaurar-se *na e pela* linguagem no espaço acadêmico e em outros espaços de interlocução em que já estavam inseridos. Muda a alma exterior, muda o modo de instaurar-se *na e pela* linguagem: essa é a comparação entre a época escolar e a universitária verbalizada pelos discentes.

Ora, “É notável o fato – mas, familiar como é, quem pensa em notá-lo?”. A pergunta, feita por Benveniste (1958/2005, p. 287) em relação ao fato de que não há língua sem expressão da *pessoa* (categoria que remete às formas *eu e tu*), pode ser redimensionada para o contexto de nossa reflexão: sim, é notável o fato de que há diferenças entre as situações de interlocução no Ensino Escolar e no Ensino Superior. Mas quem pensa em “notá-lo”, ou seja, *concebê-lo como um problema*, já que nos parece tão familiar? É também Benveniste (1958/2005, p. 284) quem nos mostra como encarar essa pergunta: “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique.”

Se é certo, como partilha o alferes, que essas “mudanças de alma” produzem uma transformação, perguntamo-nos: como “a alma exterior”, que muda quando o aluno realiza a passagem de uma instância de ensino a outra, pode transformar sua “alma interior” no que se refere ao modo como se instaura *na e pela* linguagem? Tomados pelo espírito do *problema* –

² O Projeto *Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa (PAG-Língua Portuguesa)* desenvolveu-se sob coordenação da professora Dra. Carmem Luci da Costa Silva (UFRGS).

³ O emprego da primeira pessoa do singular justifica-se pelo fato de a coleta de dados ter sido efetuada unicamente pela autora, ao passo que a reflexão foi construída conjuntamente com a orientadora da pesquisa, motivo pelo qual o texto emprega, predominantemente, a primeira pessoa do plural.

arte de pensar tão própria a Benveniste e que revela sua capacidade de, ao *inventar um problema*, formulando-o em termos próprios, recolocar em questão o que é percebido como evidência e, desse modo, contribuir com o “grande problema da linguagem” –, especificamos nossa questão: ***efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração do aluno em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?***

Essa é a pergunta a que este artigo busca responder, recuperando parte do percurso teórico e analítico empreendido na tese da autora (KNACK, 2016). Nessa pergunta, consideramos estar implicadas duas noções de passagem: há uma passagem de um lugar social a outro, de uma posição social a outra, que denominamos passagem *lato sensu* (termo que assume valor não teórico neste estudo); e há uma passagem de uma posição de locutor a outra, que denominamos *passagem stricto sensu* (termo que assume valor teórico). Esta carrega aquela em relação mútua.

A teorização que elaboramos para abordar a questão formulada é de *base enunciativa benvenistiana*: não se trata de uma aplicação direta da Teoria da Enunciação de Benveniste ao estudo do discurso, mas da proposição de uma leitura singular dos conceitos e princípios enunciativos a fim de constituir um referencial teórico-metodológico a ser *deslocado* para o estudo do discurso. Para isso, propomos um *itinerário de leitura*⁴ da obra de Benveniste a partir de um ponto de vista que considera a inter-relação entre indivíduo e sociedade *na e pela* língua-discurso⁵. Considerando esse recorte, elegemos como texto norteador de nossa reflexão o artigo *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (BENVENISTE, 1968c/2006), a partir do qual convocamos outros para compor os fundamentos teórico-metodológicos de nosso trabalho.

Amparados nesses fundamentos, voltamo-nos ao discurso de uma aluna, Sofia, participante do PAG-Língua Portuguesa. Da “experiência do acontecimento” da passagem do Ensino Médio para o Superior aos “acontecimentos enunciativos” que evocam essa

⁴ O fato de elegermos um viés para adentrarmos o universo benvenistiano encontra esteio na argumentação da linguista Claudine Normand (2009a), para quem a própria seleção de textos – além, obviamente, da interpretação destes – é constitutiva do ato de leitura. A expressão *itinerário de leitura* remete à reflexão proposta pela autora em *Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado* (2009a). A expressão já foi por nós empregada em pesquisa anterior (KNACK, 2012a) para nos referirmos à singularidade dos percursos de leitura que são possíveis de serem empreendidos em relação à obra benvenistiana. Também Flores (2013) defende a necessidade de estabelecimento de um ponto de vista e elabora a noção de *corpus textual de pesquisa* para esse fim.

⁵ É ao final do artigo *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006) que Benveniste emprega o termo *língua-discurso*. Ainda que não o defina, consideramos possível relacioná-lo ao intento de demarcar o lugar de “ultrapassagem” em relação a Saussure na reflexão sobre a significação.

“experiência”, são os relatos orais de Sofia que exploramos neste artigo, a fim de desvelar *movimentos de passagem* que evidenciem possíveis novas posições de locutor no discurso.

Assim, primeiramente apresentamos os fundamentos teóricos do estudo; após, delineamos os fundamentos metodológicos que norteiam a análise dos fatos enunciativos; em seguida, são analisados alguns excertos dos relatos orais de Sofia; por fim, a partir de uma síntese das análises, encaminhamo-nos para as conclusões.

Tal percurso só se torna possível porque, como bem assinala Benveniste em suas últimas aulas (2014, p. 188), o estudo do sentido nos faz sempre formular novos problemas. E, assim como nos faz formular novos problemas, nos faz formular novos deslocamentos da teoria enunciativa benvenistiana, construídos a partir de hipóteses nossas de leitura, para desses problemas tratar.

2. A dimensão antropológica do discurso: um saber sobre o indivíduo, a sociedade, a cultura e a(s) língua(s)

Se muitos desdobramentos podem ainda ser estudados no contexto da enunciação, como preconiza Benveniste ao final do clássico *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), um dos últimos artigos que escreveu, compreendemos que um desses desdobramentos esteja relacionado ao alcance social da enunciação, pois, pela vida da linguagem em ação, o falante não só se insere em seu discurso – no qual está desde sempre, isto é, desde que fez sua passagem a falante, apropriando-se da língua por sua conta –, mas também se insere na sociedade.

Esse é um dos caminhos que o linguista abre para trilharmos, quando assinala, dois anos antes, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006, p. 101)⁶, que uma “nova configuração da língua” surge da consideração do funcionamento subjetivo e referencial do discurso: “é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.”⁷

⁶ De acordo com Ono (2007), esse artigo, devido à sua natureza de *síntese*, é comparável ao *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). Enquanto neste Benveniste busca reunir as problemáticas desenvolvidas a partir da noção de *enunciação*, naquele, o termo chave é *sociedade* na relação com a língua(gem), o que conduz a um redimensionamento da reflexão em relação ao social.

⁷ Pensamos que a ideia de “inclusão”, nesse contexto, esteja ligada à ênfase de que, enunciando, há, inerentemente, a inserção do falante em seu discurso. É nessa direção, por exemplo, que define Benveniste em outro artigo – *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 84): “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno.”

Pensamos que nossa pesquisa, ao valer-se dessa consideração, situa-se em uma dimensão antropológica do discurso, cuja abordagem ampara-se em uma possível metassemântica – anunciada em *Semiologia da língua* (1969/2006), mas não desenvolvida por Benveniste –, que se constrói sobre a semântica da enunciação. Essa semântica da enunciação, segundo defendem Teixeira e Messa (2015, p. 100), é a “semântica do homem que fala”, formulada com base em uma visão antropológica que “implica a relação mútua entre linguagem, homem, cultura e sociedade.” É essa a semântica que, na compreensão das autoras, com as quais concordamos, fundamenta a metassemântica.

Assim, tomamos como pressuposto o viés antropológico da reflexão de Émile Benveniste. Segundo Dessons (2006), Benveniste inaugura uma antropologia da linguagem ao postular que “[...] o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem.” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 29). Logo, nas palavras de Dessons (2006), a linguagem se define em relação ao homem, e o homem, em relação à linguagem, evidenciando que aquilo que se sabe da linguagem aparece indissociável daquilo que se sabe do homem.

O fato é que, ao pontuar que encontramos no mundo um homem falando com outro, Benveniste conduz-nos à relação de implicação mútua também entre indivíduo e sociedade, termos que devem ser considerados em uma realidade dialética que os englobe conjuntamente.

Lembremo-nos de Jacobina, o nosso personagem machadiano, que argumenta ser o homem, metafisicamente falando, uma laranja, partida em duas metades. Esse é um argumento em defesa de sua tese, a de que cada criatura humana traz duas almas consigo: a interior, que olha de dentro para fora, e a exterior, que olha de fora para dentro. Essa alma exterior, que correlacionamos com o social, está imbricada com sua alma interior, que correlacionamos com o individual, de tal forma que não há como dissociar uma da outra. Devido a isso, Benveniste assinala que caem “as velhas antinomias do ‘eu’ e do ‘outro’, do indivíduo e da sociedade. Dualidade que é ilegítimo e errôneo reduzir a um só termo original [...]” (BENVENISTE, 1958a/2005, p. 287).

Mas não nos esqueçamos: também sociedade e linguagem implicam-se mutuamente, de tal forma que Dessons (2006) demonstra que não há saber sobre a linguagem que não seja, ao mesmo tempo, um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações. E assim novamente somos remetidos à citação de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*:

A partir deste momento [a linguagem exigir e pressupor o outro], a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso

comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 93).

Essa imbricação entre linguagem e sociedade, que coloca uma como o princípio da outra, apresenta um terceiro termo, a língua, evocada na citação acima pelo “uso comum de signos de comunicação”. Como a linguagem se realiza em uma língua particular, inseparável de uma sociedade particular, são as relações entre língua e sociedade o foco do artigo em questão.

Essas relações também comparecem na entrevista concedida a Pierre Daix, compilada em *Estruturalismo e linguística*, artigo publicado também em 1968, em que Benveniste as liga ao conceito de *cultura*. Em uma de suas respostas, Benveniste reafirma que sempre vemos a linguagem no seio da sociedade e completa: no seio de uma cultura. Tanto é que defende que o homem não nasce na natureza, mas na cultura e frisa que a criança, ao aprender uma língua, “o que *ela aprende*, na verdade, não é o exercício de uma faculdade ‘natural’, é *o mundo do homem*” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 20-21, grifo nosso); ela aprende, com a língua, os rudimentos de uma cultura, processo que consideramos análogo ao do graduando que ingressa na Universidade: o que ele aprende, ao aprender, por exemplo, a manejar os textos orais e escritos nesse espaço, é também o *mundo do homem*, mas o mundo acadêmico, os rudimentos da *cultura acadêmica*, a qual concebemos como um conjunto complexo de valores e relações próprios ao espaço da Universidade.

Essa ideia de cultura como comportando valores reaparece em *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006), porém, nessa entrevista, o linguista relaciona cultura a *sistema de valores que se imprimem na língua*.

Nesse texto, Benveniste frequentemente recorre ao problema da aquisição da linguagem pela criança como uma situação privilegiada para aclarar o funcionamento simbólico que entrelaça o homem e os demais sistemas significantes, possibilitando-lhe a comunicação intersubjetiva. Ao definir a língua como um consenso coletivo, Benveniste explica que a criança, ao aprender a falar, não aprende uma faculdade natural, mas o mundo do homem, como já referimos.

Esse posicionamento o leva a elaborar um princípio que julgamos imprescindível para este estudo: “A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as

conquistas intelectuais que o manejo da língua permite.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p.21). Isso porque pensamos que a apropriação da linguagem pelo aluno, no espaço universitário, também é a apropriação do conjunto de dados de sua área de saber que se considera que a linguagem traduz. Apropriar-se da língua e aprender a manejá-la nos contextos específicos que a Universidade exige também lhe permite conquistas intelectuais e, diríamos, científicas, acadêmicas, profissionais. É, pois, no manejo da língua que o aluno pode traduzir a passagem *lato sensu* (a de um lugar social a outro), ao situar no discurso suas conquistas intelectuais: aprovação no vestibular, presença na Universidade e em um campo de saber. É o apropriar-se de uma posição que o coloca em uma relação dialética graduando-Universidade, fundando-o como “sujeito” de um discurso, que o situa em uma nova posição social, não mais atrelada ao Ensino Médio. *A passagem inscrita no discurso* carrega, portanto, o registro da história do sujeito *na e pela* linguagem.

Benveniste, voltando-se ao infante, explica que, quando os homens que cercam essa criança situam-na e a inserem no mundo da palavra, ela aprende “o nome de uma coisa, [e] ela adquire o meio de obter esta coisa.” Portanto, ela aprende o “mundo no qual ela vive na realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p.24). Supomos semelhante situação para o aluno no espaço universitário, já que não há outro modo senão *na e pela* linguagem para apreender o mundo em que se vive: aqueles que o cercam, como professores, inserem-no em diferentes lugares enunciativos (com palavras novas e com distintos modos de organização de palavras) pertencentes ao seu curso. E aprendendo os termos específicos de sua área, por exemplo, ele aprende esse mundo e novos modos de nele agir.

Como o mundo dado pela linguagem inclui língua, desenhos, projetos gráficos, resumos, resenhas, choro, risos, livros, canções, não apenas pela língua essa criança e esse aluno aprendem os rudimentos de uma cultura, mas também por meio de outros sistemas semiológicos, como as artes, a música. É por isso que, na entrevista em questão (*Estruturalismo e linguística*, 1968a/2006), Benveniste cita os gestos. No interior de nossa sociedade, damos um sentido a certos gestos, mas não damos nenhum sentido a outros. “É assim, mas por quê?”, pergunta-se ele. Pois bem, a cultura é, no entendimento do linguista, um mecanismo de caráter simbólico, um sistema que possibilita distinguir o que tem sentido e o que não tem em dada cultura. Se o homem nasce não na pura natureza, mas em uma sociedade, no seio de uma cultura, ele é impregnado por esses *sentidos*.

Enfim, o que podemos concluir dessa breve incursão pelas relações entre língua, sociedade e cultura? Se, como diz Benveniste em *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006), duas línguas não organizam as cores da mesma maneira devido às línguas serem diferentes, entendemos que esse *ser diferente* decorre do princípio de *comportar a cultura*. E em decorrência do funcionamento simbólico da língua e do fato de a cultura estar impregnada na língua é que é possível a integração do homem à sociedade e a sua adequação ao mundo.

Desse modo, levando em conta que é o fundamento simbólico atrelado à significação que permite enlaçar as diferentes concepções de cultura que podem ser entrevistadas na teorização benvenistiana, tomamos como ancoragem a que concebe *cultura como um sistema relacional de valores que se imprimem na língua*.⁸ Relacional porque esse sistema tem a capacidade de distinguir o que tem sentido e o que não tem no seio de dada cultura, enviando à consideração de que *valores culturais instalam-se no centro da significação* e que permitem, de um lado, *reconhecer o que tem sentido* ou não e, de outro, *compreender qual é esse sentido*.⁹

Considerando nossa proposição de que, assim, a língua comporta a cultura, defendemos que, ao apropriar-se da língua, o locutor apropria-se, conseqüentemente, dos valores culturais nela registrados. Trata-se de colocar em funcionamento a língua e, nela e por ela, manejar os valores de uma cultura.

Assim é que “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”, o que faz com que cada locutor seja também co-locutor¹⁰, sendo possível referir e co-referir no discurso.¹¹ Desse modo, colocamos em destaque a noção de *situação*: na e pela enunciação – que, em geral, é caracterizada pela *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, real ou imaginado, individual ou coletivo, o que coloca em relevo o *quadro figurativo da enunciação*, a estrutura do diálogo –, o locutor constrói a sua visão do mundo, da sociedade, das instâncias em que está inserido (BENVENISTE, 1970/2006).

⁸ Para uma discussão mais detalhada acerca dessa concepção, consultar Knack (2016).

⁹ Tais expressões – *reconhecer o que tem sentido* e *compreender qual é esse sentido* – remetem a, pelo menos, três artigos de Benveniste: *Os níveis da análise linguística* (1962/2005), *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006) e *Semiologia da língua* (1969/2006). Quem compõe essa trilogia é o próprio Benveniste, que, em nota de rodapé neste último, referencia os dois primeiros.

¹⁰ Mantemos a grafia dos termos tal qual proposta por Benveniste.

¹¹ Em Knack (2012a), investigamos a constelação de termos que se reúne em torno do termo *discurso* e concluímos que, embora, de modo geral, discurso possa ser concebido como produto da enunciação – a exemplo de enunciado –, o que está pressuposto nesse produto é a atividade do locutor que coloca a língua em ação. Por isso, defendemos que a noção de discurso engloba a ideia de ato e de produto do ato.

Eis o duplo funcionamento, subjetivo e referencial, do discurso, sobre o qual fala Benveniste em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006). De acordo com ele, a língua fornece os instrumentos linguísticos que asseguram o **duplo funcionamento subjetivo** – *eu* se coloca em relação a *tu*, ambos categoria de pessoa, e da capacidade de o locutor propor-se como sujeito advém a subjetividade – e **referencial do discurso** – *eu* e *tu*, juntos, opõem-se a *ele*, categoria de *não pessoa*, efetuando a operação da referência e fundamentando “a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101). Da oposição *eu-tu* e da oposição *eu-tu/ele* decorre “o fundamento sobre o qual repousa o duplo sistema relacional da língua” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Nesse ponto, Benveniste assevera que

aparece uma nova configuração da língua que se acrescenta às outras duas que eu sumariamente analisei: é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.

Desta vez o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja em uma classe de autoridade ou uma classe de produção. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Observemos bem: o falante inclui-se em seu discurso – no qual está, na verdade, desde sempre, isto é, desde que se apropria da língua para enunciar – e isso, pragmaticamente, tem um alcance social, pois ele se insere como participante em uma sociedade, em uma posição social. Benveniste, assim, “abre” a possibilidade de, pelo discurso, olharmos com a Enunciação para além da enunciação: olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade.

É essa “consideração pragmática” que “desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação”, ou seja, o modo como o locutor enuncia. A expressão “modos de enunciação” já foi utilizada por Benveniste em artigos anteriores. Ono (2007) recupera dois usos dessa expressão: em *A natureza dos pronomes* (1956b/2005), Benveniste afirma que

[...] a não pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva. (BENVENISTE, 1956b/2005, p. 282, grifo negrito nosso).

Nesse contexto, o modo de enunciação aparece atrelado ao problema da referência: *eu* e *tu* remetem à enunciação que os contém, já o *ele* remete à “referência objetiva”. Em *A frase nominal* (1950/2005, p. 181), texto em que Ono (2007) localiza o primeiro emprego teórico do termo enunciação, Benveniste afirma: “É preciso pô-lo [o enunciado nominal] em paralelo e contraste com o enunciado verbal para ver que há aqui dois modos de enunciação distintos.” De acordo com Ono (2007), nessa ocorrência os “dois modos de enunciação” designam tanto o enunciado nominal quanto o verbal.

Concluiu a autora que, nos dois textos citados, *A natureza dos pronomes* e *A frase nominal*, “a locução *modos de enunciação* estava vinculada ao problema da referência – seja referência a um sujeito falante, seja referência à situação de discurso.” (ONO, 2007, p. 52)¹². Podemos considerar o trecho presente em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* em direção semelhante: modos de enunciação “refere-se ao lugar que tem o sujeito falante em seu próprio discurso. Porém, aquilo que o distingue de outros parecidos é o fato de esclarecer que ‘a pessoa [está colocada] na sociedade’, o que confere um valor específico a esse texto.” (ONO, 2007, p. 52)¹³.

Para nós, esse “valor específico” está no alcance social dessa consideração, que propicia a “abertura” a que nos referimos anteriormente, a que possibilita olhar com a enunciação para além da enunciação. Tal “abertura” é, de certa maneira, reiterada em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 90), no trecho final já citado, em que Benveniste sinaliza que “Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui.”

Conferindo mais especificidade a esse posicionamento atrelado ao alcance social da enunciação, valemo-nos de um pertinente apontamento de Laplantine e Pinault (2015). Os pesquisadores, recentemente, organizaram uma obra intitulada *Langues, cultures, religions* (2015), na qual reuniram 34 artigos de autoria de Émile Benveniste que julgaram merecer serem reeditados. Muitos dos trabalhos de Benveniste, de acordo com eles, são difíceis de serem localizados em bibliotecas na França, principalmente os que foram publicados em atas de colóquios realizados no exterior. Por isso, muitos leitores fervorosos acabaram por buscar esses

¹² “[...] la locution *modes d’énonciation* était reliée au problème de la référence – soit référence à un sujet parlant, soit référent à la situation de discours.” (ONO, 2007, p. 52, grifo da autora, tradução de Daniel Costa Silva).

¹³ “[...] il concerne la place que tient le sujet parlant dans son propre discours. Mais ce que le distingue d’autres semblables, c’est qu’il précise que ‘la personne [est posée] dans la société’, ce que confère une valeur particulière a ce texte.” (ONO, 2007, p. 52, acréscimo da autora, tradução de Daniel Costa Silva).

artigos e compuseram um “dossiê Benveniste” para uso próprio. Com a proposta de publicar uma coletânea, Laplantine e Pinault receberam muitos desses textos e constataram o seguinte:

Esses conjuntos de artigos coincidem largamente: eles realçam uma dimensão da obra que ultrapassa, integrando-a, a estrita especialização linguística, porque esses trabalhos incidem sobre a significação, sobre a dimensão antropológica do discurso, sobre as posições sociais dos locutores. (LAPLANTINE; PINAULT, 2015, p. 13, grifos nossos, tradução nossa).¹⁴

A sinalização de que os estudos de Benveniste ultrapassam “a estrita especialização linguística” faz coro ao posicionamento de outros autores, que defendem uma visada antropológica da linguagem na reflexão benvenistiana. Mas há ainda uma especificidade na visão de Laplantine e Pinault: eles sinalizam uma *dimensão antropológica do discurso*. Em nosso entendimento, essa dimensão alude ao fato de que, *no e pelo* discurso, podemos entrever os rastros desse *homem que fala*¹⁵ e que, por *falar*, insere-se na sociedade, individualizando-se e vivendo. Abordando a significação, questão sempre presente nos estudos benvenistianos, há ainda a consideração das “posições sociais dos locutores”, o que, segundo compreendemos, aponta para a dimensão antropológica do discurso: o que há, no discurso, são efeitos dessas posições sociais.

Logo, a dimensão antropológica da linguagem em Benveniste pode ser visualizada na abordagem do discurso por um viés que implica a *sociedade*, as *posições sociais*. De fato, Benveniste, em diferentes momentos de sua reflexão, assinala que indivíduo e sociedade são termos complementares, que se definem em relação mútua, e que o homem, ao nascer, nasce no seio de uma sociedade, no seio de uma cultura, e com a língua aprende os rudimentos dessa cultura.

Pensamos que é possível, quando consideradas as implicações, no *discurso*, do entrelaçamento entre *língua*, *cultura*, *sociedade* e *indivíduo*, que assim se vá além da referida “estrita especialização linguística” de que falam Laplantine e Pinault (2015). É Benveniste (1968a/2006) mesmo quem adverte: quando as noções linguísticas são ligadas a noções sociais, não se fala mais de *a* e de *é*, mas de homens e mulheres, de reis e criados. Diríamos que, falando

¹⁴ “Ces listes d’articles coïncidaient largement : ils relèvent d’une dimension de l’œuvre qui dépasse, tout en l’intégrant, la stricte spécialisation linguistique, parce que ces travaux portent sur la signification, sur la dimension anthropologique du discours, sur les positions sociales des locuteurs.” (LAPLANTINE; PINAULT, 2015, p. 13).

¹⁵ A expressão faz referência ao artigo de Teixeira e Messa (2015): *Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala*.

de *a* e de *é*, fala-se de alunos e professores, de arquitetos e engenheiros, e isso se torna possível pelo *discurso*.

Como atesta o título da obra de Dessoins (2006), é pela *invenção do universo do discurso* que vemos Benveniste instaurar uma possibilidade outra de Linguística. Tributário da Linguística de Ferdinand de Saussure, que propõe para essa ciência a delimitação de seu objeto, a língua, e um corpo de definições para abordá-lo, Benveniste (2014, p. 217) frisa: “Foi, antes de mais nada, à língua que consagrei meu trabalho cotidiano.” Assim, ao mesmo tempo em que perpetua esse primado, Benveniste o extrapola, já que não se trata mais de uma *língua-sistema*, mas sim de uma *língua-discurso*, uma língua em uso.

Demarcando sua trajetória em relação a Saussure, Benveniste é enfático em seu artigo *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006, p. 224): “Compete-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante.” Esse “ir além”, com efeito, carrega o legado saussuriano, mas aponta para outra dimensão: a do discurso.

Termo-chave nas reflexões enunciativas de Benveniste, o discurso, “vida da linguagem em ação”, implica a apropriação da língua pelo locutor para implantar o outro diante de si, em vista da necessidade de referir. Se a língua é uma estrutura que comporta formas a serem atualizadas em uma instância para produzir sentido – logo, comporta em sua própria estrutura a repetibilidade das formas e a singularidade do uso –, o locutor, ao dela se apropriar, *fabrica a sua língua* singularmente.

É esse *fabricar* que insere seu discurso no mundo, na sociedade, e que o instaura em sua individualidade (*eu*) em relação ao outro (*tu*) para falar de algo (*ele*). Tal é a instauração da experiência humana inscrita na linguagem. Ainda que esse ato seja “repetido mil vezes”, como explica Benveniste (1965/2006, p. 68), é cada vez um ato novo, “porque ele realiza a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos.”

Essa “textura diferente de circunstâncias e de discursos” remete-nos, novamente, ao contexto da Universidade e do PAG. A passagem do aluno de uma instância de ensino a outra coloca à luz essa mudança de circunstâncias e de discursos, fato, inclusive, percebido pelos alunos, conforme relatamos na Introdução deste artigo. Diante disso, questionamo-nos se estaria implicada nessa passagem do Ensino Médio ao Superior uma *descontinuidade* que pudesse assinalar um novo modo de o aluno instaurar-se *na e pela* linguagem. Pareceu-nos que sim, em vista da textura diferente de circunstâncias ligadas à necessidade de referir nesse outro

lugar social, o que possibilita uma mudança na relação do aluno com a língua e com o outro. Eis como, em nossa pesquisa, a dimensão antropológica do discurso pressupõe as reflexões benvenistianas acerca da sociedade e da cultura.

3. Do espaço-tempo da coleta dos dados ao espaço-tempo da análise dos fatos: fundamentos metodológicos

A situação enunciativa eleita para testemunharmos como as *passagens* de posição de locutor da aluna tomam forma e sentido no discurso é a que a convoca, inserida no espaço universitário do PAG-LP, a refletir sobre sua instauração como sujeito de linguagem, portanto, sobre suas experiências de conversão da língua em discurso. Para isso, propusemos a realização de “entrevistas” – que, dada a natureza que assumem, chamamos de *interloquções orais* – com alunos participantes das oficinas do PAG-LP.¹⁶

Foram realizadas duas interloquções orais com a aluna Sofia. Na primeira interloqução, no início das atividades da oficina do PAG-LP em 2015/2, a aluna foi convocada a discorrer sobre: i) o acontecimento de seu ingresso no Ensino Superior, balizado pela escrita que autoriza a sua entrada nesse espaço – a redação do concurso vestibular; e ii) a sua relação com a língua-discurso nas instâncias escolar e universitária. Na segunda interloqução, já em 2016/1, a aluna foi convocada a discorrer sobre: i) a sua relação com a língua após a conclusão da oficina do PAG-LP em 2015/2; ii) a sua relação com o universo acadêmico e profissional.

Para analisar esse conjunto de fatos enunciativos, tomamos como ponto de partida a questão norteadora de nosso estudo: *efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração da aluna em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?*

Levando em conta que a relação homem e linguagem é constitutiva, e não instrumental, e que pelo discurso o indivíduo se historiciza, fazendo de cada enunciação um ato de renovação de sua inscrição como sujeito na linguagem, elaboramos três “hipóteses”, as quais são tomadas, aqui, não como proposições que buscam ser comprovadas por meio da análise de um *corpus*, mas como uma espécie de *princípios teóricos* que guiam a análise dos fatos enunciativos.

¹⁶ Além das interloquções orais, dois textos escritos pela aluna integram os *fatos enunciativos de análise* da tese: a redação produzida para o Concurso Vestibular 2014, disponibilizada pela Comissão Permanente de Seleção (COPERSE-UFRGS), e um novo texto produzido pela aluna a partir da mesma proposta, após a segunda interloqução oral. Para fins deste artigo, apresentamos apenas um recorte das interloquções orais.

Na linha do que argumenta Benveniste (1963/2005, p. 26), de que “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” e “Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”, postulamos que (a) *a aluna evoca, no discurso, o renascimento de acontecimentos como o de entrada na universidade e de outros anteriores a este, como os ligados ao tempo escolar, (re)significando-os no aqui-agora de sua enunciação*. Como a situação de troca e de diálogo, inerente ao exercício da linguagem, faz com que o ato de discurso tenha uma dupla função – “para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade” (BENVENISTE, 1963/2005, p.26), questionamos: como essa realidade é (re)significada no aqui-agora do discurso da aluna?

Valendo-nos da ideia de que “todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 18), postulamos que (b) *a aluna relata diferenças entre a escrita que autoriza sua entrada na Universidade (a redação do Concurso Vestibular) e a escrita produzida após sua inserção no espaço universitário*.

Uma vez que a aluna se instancie nesse outro lugar social, o da Universidade, supomos que os modos como se posiciona como locutor no discurso sejam instaurados diferentemente nesta outra instância de ensino, em vista da necessidade de referir. Assim, postulamos que (c) *a aluna exprime, por meio do discurso, seu saber sobre a língua-discurso, evocando a descontinuidade que a situa em outra posição na sociedade e em outra posição de locutor no discurso, atrelados ao espaço-tempo da Universidade*.

A seguir, sintetizamos os fundamentos metodológicos – deslocados das reflexões enunciativas benvenistianas –, os quais sustentam o modo como empreendemos nossa análise, guiada pelas “hipóteses” anteriormente explicitadas.

Quadro 1 – Síntese dos fundamentos metodológicos.

- (1) Na enunciação, consideraremos o próprio *ato*, as *situações* em que se realiza e os *instrumentos* de realização.
- (2) Como a língua fornece os instrumentos que asseguram o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso, consideramos:
 - (2.1) o ato intersubjetivo de apropriação da língua: como o aluno faz sua passagem de locutor a sujeito, nos relatos orais e na escrita, em vista do alocutário que implanta;

(2.2) os *instrumentos* que possibilitam a apropriação da língua pelo locutor: que índices específicos (pessoa, tempo e espaço) e procedimentos acessórios (engendramentos das formas) o aluno sintagmatiza em seu discurso para constituir um *sentido*;

(2.3) o funcionamento (inter)subjetivo do discurso: como *eu* implanta o *tu*, pois é a acentuação da relação discursiva com o parceiro o que caracteriza a enunciação;

(2.4) o funcionamento referencial do discurso: como eu, implantando o tu, efetua a operação da referência, já que falar é *falar de* para expressar a sua relação com o mundo, com a sociedade, com as instâncias educacionais;

(2.5) a referência é parte integrante da enunciação: ao expressar sua relação com o mundo, o aluno se constitui como sujeito em relação dialética com o outro, com a sociedade.

(3) O procedimento de análise é operacionalizado de modo global e analítico:

(3.1) de modo global, observam-se o ato (locutor e alocutário) e a situação criadora de referência;

(3.2) de modo analítico, o engendramento das formas instauradoras de sentido.

Fonte: elaborado pela autora.

4. Do espaço-tempo da escola ao espaço-tempo da universidade: as mudanças de posição de locutor nos relatos orais

Conforme já sinalizado, foram duas as interlocuções orais estabelecidas com Sofia. Na primeira interlocução, em setembro de 2015, convoquei a aluna a discorrer sobre o acontecimento de seu ingresso na Universidade, sobre suas experiências de escrita antes e após essa passagem, inclusive sobre a Redação para o Concurso Vestibular. Essa *situação* lhe provocou a mobilizar a língua para, pelo discurso, manifestar a *sua* relação com o mundo.

Para *re-produzir* a *sua* realidade pela linguagem, fazendo “renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26), a aluna passou a recuperar a sua *história de enunciações*, as experiências de linguagem que lhe permitiram situar-se na sociedade, evocando-as pela memória. A partir desse “olhar sobre os acontecimentos realizados” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 71), no tempo crônico, Sofia trouxe-os para o tempo presente da enunciação, operando *passagens* de uma posição de locutor a outra. Nesses movimentos de passagem detemo-nos a seguir, observando a *referência* constituída no discurso como lugar de *passagens stricto sensu*.

Naquele período, em setembro de 2015, a aluna recém estava iniciando sua participação na oficina do PAG-LP, que, segundo ela, iria “*reforçar suas habilidades*” em relação à produção textual, já que, ao longo da formação escolar – sempre estudou em “*colégio público, estadual ou municipal, em Bento Gonçalves*” –, teve oportunidades para “*escrever redação*,

embora a cobrança tenha sido maior do 3º ano". Esse foi o ponto pelo qual iniciou seu relato. No entanto, afirmou que esse apreço pela escrita não influenciou a escolha de seu Curso. Foi assim que ela, então, passou tratar de seu primeiro ingresso na UFGRS: a graduação em Química.

Diante desse alocutário, que ocupa a posição social de *professora-pesquisadora*, é que Sofia implanta o "outro" diante de si e parece julgar relevante dar a conhecer os caminhos que percorreu até a Universidade. Por isso, retoma o seu ingresso na Química, curso cujas aulas frequentou apenas por três semanas, porque não se "identificou" com tal *universo*. No próximo item, o trecho em que Sofia relata tal passagem será analisado mais detalhadamente. De antemão, podemos perceber que a passagem *lato sensu*, a passagem de uma posição social a outra, autorizada pelo rito de passagem do vestibular, não é suficiente para que a aluna possa reconhecer-se como ocupando um novo lugar social e o "testemunho que dá de si mesmo" (BENVENISTE, 1956/2005, p. 288) é o de *desencontro indivíduo/sociedade* ou de *aluno/curso universitário*. Se é nessa relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade, conforme atesta Benveniste (1956/2005), o fundamentar-se como sujeito do locutor está atrelado a outro *espaço*, não ao espaço do curso de Química. Por isso, tendo deixado a Universidade após essa primeira passagem *lato sensu*, a aluna buscou apoio psicológico e redescobriu seu interesse por Arquitetura e Urbanismo.

A fim de preparar-se para enfrentar novamente o vestibular, Sofia matriculou-se em um *cursinho pré-vestibular*, que, segundo aponta nesse primeiro relato, foi a instituição responsável pelas grandes mudanças pelas quais passou: *"EU vejo uma diferença muito grande de como eu ERA e de como eu sou, depois do cursinho. Foi uma mudança muito grande."* A mudança a que se refere é tanto social, cultural quanto educacional, instrucional.

Ligada a esse contexto do *cursinho*, ainda nesse primeiro relato, Sofia explica sua visão do vestibular como um jogo: *"Pra mim, o vestibular é muito um jogo... e eles tão esperando já alguma coisa de ti"*, e, em função disso, relata como se organizou para estudar, por intermédio das orientações dadas no *cursinho*, como *"treinou"* para a escrita da Redação de Vestibular, testando inclusive vários formatos de letra e cores de caneta, como preto ou tons de azul, por pensar na banca de correção, que devia se deparar com textos com letras *"horríveis"*: *"Devaneio total, né?"*, interrogou-me para com ela concordar.

Após novamente ser aprovada no Vestibular, na terceira tentativa para Arquitetura e Urbanismo, e já iniciando o 4º semestre do Curso quando da ocasião da primeira interlocução

oral para esta pesquisa, ela se dá conta de que o vestibular, antes um “jogo”, é “*só uma passagem*”, porque “*não prepara para toda a universidade*”: depois dele, é “*marco zero*”.

No interior do próprio relato inicial, vemos que há um deslocamento da *noção*¹⁷ a respeito do vestibular: no início, a *noção* de vestibular é atualizada como *jogo*, atrelado à reflexão sobre o *cursinho*, assim requerendo “*disciplina*”, “*treinamento*”, “*simulação dos processos*”; mais para o final, após tratar da Universidade, o vestibular passa a ser percebido como “*uma passagem*”.

Essa segunda acepção é recuperada no segundo relato. Na segunda interlocução oral, que ocorreu em abril de 2016, quando a convoquei a relatar sobre suas percepções quanto à sua relação com a língua, com a Universidade, mas tendo como marco a conclusão da sua participação na oficina do PAG-LP, a *noção* sobre a instância do vestibular como “*passagem*” é, inclusive, reforçada: “*Depois do vestibular, que abriu as portas pra universidade, muita coisa mudou [...].*”

O aspecto transformacional, antes legado ao *cursinho*, agora é depositado na esfera da Universidade, concebida como “*campo transformador*”. As variadas atividades nesse espaço são referidas com detalhamento – como a iniciação científica, o PAG-LP, as tarefas produzidas para disciplinas, a ausência de tarefas que envolvem produção textual em seu Curso, o espaço para discussões orais –, mostrando de que maneira possibilitaram que a aluna instaurasse novos modos de enunciação para se colocar em relação à sociedade.

Além de a instituição universitária ser colocada nessa “*posição*”, também ocorre a projeção desse aspecto para o mercado de trabalho, com o qual a aluna assevera ainda não ter tido contato: “*o mercado de trabalho é outro campo transformador*”.

Assim, percebemos, ainda que de modo global, como as instituições – escola, vestibular, *cursinho*, universidade – comparecem no relato via *referência* constituída como um lugar de *passagem stricto sensu*, ou seja, ao trazer essas instituições como passagens *lato* para seu discurso, elas revelam como instanciam *passagens stricto* (mudança de posição de locutor). É, nessa relação mútua aluno/universidade (cursos, disciplinas, oficinas etc.), que podemos

¹⁷ Se os valores culturais se imprimem na significação e se no centro da significação está uma *noção* (conforme Benveniste (1951/2005, p.357), “No centro da significação instalaremos a noção de ‘despesa’, como manifestação ao mesmo tempo religiosa e social”, entendemos que a *noção* pode estar atrelada a valores culturais. É Benveniste quem nos autoriza a aproximar esses termos, ao explicar que os termos mudam conforme mudam as instituições sociais (cf. Knack, 2016).

verificar as mudanças de posição do locutor no discurso e o modo como fundamenta linguisticamente a subjetividade, questão a ser tratada, a seguir, por um olhar analítico.

Compreendemos que a inter-relação entre os índices específicos e os procedimentos acessórios para a produção de sentidos possibilita que o locutor instaure a sua mudança de posição no discurso. É para essas mudanças de posição que direcionaremos nosso olhar.

Como, na primeira interrogação, Sofia é suscitada a produzir uma resposta para tratar de seu ingresso na Universidade (primeira pergunta da primeira interlocução), ela lança o olhar sobre os acontecimentos vivenciados no tempo crônico, em um movimento retrospectivo, julgando necessário situar-me em relação à escolha do primeiro curso de graduação, a Química, trazendo tais experiências para o tempo da língua:

(I-R1)¹⁸ “Mas na questão do curso, por exemplo, **quando eu era mais nova nós tínhamos artes, coisas assim**, que é o que eles [*professores*] trabalham com o aluno de ensino fundamental. E **quando eu era mais nova eu sempre me envolvi muito com esse trabalho** e por causa disso **eu achava que queria fazer Arquitetura** e Urbanismo. Quando eu troquei de colégio e fui para o Ensino Médio, **ãh, parou esse tipo de prática**, não tinha mais nenhuma disciplina tão envolvida com artes. E **isso fez com que eu ESQUECESSE que eu queria Arquitetura**. Quando chegou perto da hora de decidir o que ia fazer, o que eu tinha próximo a mim era química, que era o que eu **gostava muito no colégio**, porque no terceiro ano era química orgânica e **tinha que desenhar os carbonos, e eu ADORAVA perder meu tempo desenhando**. E eu **gostava muito**, de ficar em cima estudando... e isso é um **perfil muito parecido com o que eu tenho hoje na Arquitetura**. Então era o ambiente e a prática que me atraíram naquela época para a Química. Porque eu não tinha mais vínculo com coisa nenhuma que me levasse à Arquitetura.”

Nesse recorte, pelo movimento de sintagmatização, isto é, pelo movimento de engendramento das formas para a instauração do sentido, a referência estabelece-se em relação a, pelo menos, quatro *tempos*: em dois segmentos, o locutor, entrelaçando a categoria de pessoa a de tempo, repete a expressão “*quando eu era mais nova*” para ligá-la ao tempo do Ensino Fundamental, período em que as *artes*, assinaladas como “*coisas assim*” – permitindo entrever um certo valor diminuto para as atividades, em vista do curso que, então escolhera, Química – estavam presentes no seu dia a dia e com as quais se envolvia “*muito*”, mas cuja prática “*parou*” no Ensino Médio. Ao dar saliência na entonação do verbo “*esquecer*”, Sofia mostra que o seu

¹⁸ A marcação (I-R1) indica que se trata do recorte 1 do Relato 1. Os grifos em negrito destacam os engendramentos de forma e sentido que serão discutidos.

desejo foi silenciado, mas que sempre se manteve latente. Isso porque, num terceiro tempo, o do 3º ano do Ensino Médio, assinala que “*gostava muito no colégio*” de química; no entanto, vemos que esse “*gostar*” está ligado ao fato de poder “*desenhar os carbonos*”, ato que, culturalmente, parece não receber muita valorização no *espaço* da química.

Mas a aluna reforça esse desejo, reiterando o uso da categoria de pessoa *eu* aos verbos *adorar* e *gostar*: “*e eu ADORAVA perder meu tempo desenhando. E eu gostava muito, de ficar em cima estudando...*”. Ou seja, novamente a saliência na entonação do verbo *adorar* assinala, subjetivamente, como o aspecto vocal denuncia o engajamento do locutor com o ato de dizer, acentuando o valor semântico. Além disso, “*adorar*” aponta para outro tempo, o do presente, ligado ao fazer em que está imersa. Já a ideia de “*perder meu tempo desenhando*” parece evocar um valor cultural do espaço da Química, não do da Arquitetura, em que o ato de desenhar está na essência mesma do exercício da profissão, portanto não se configura como “*perda de tempo*”.

A Arquitetura comparece, nesse excerto, ligada a um quarto tempo, o “*hoje*”, que não representa, de fato, o *agora*, dêitico que aponta para a enunciação, mas um *tempo* entendido como o *tempo do curso de Arquitetura*, entrelaçado ao *aqui* como espaço do curso de Arquitetura em que está imersa: “*e isso é um perfil muito parecido com o que eu tenho hoje na Arquitetura*”.

Nesse entrelaçamento de pessoa, tempo e espaço, pela sintagmatização, visualizamos o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, que demarca que as passagens de uma posição de locutor a outra residem na dinâmica entre tempos anteriores e tempo atual a cujas formas o locutor entrelaça as categorias de pessoa e espaço para produzir a referência, ligada à escolha de seus cursos de graduação.

Também é possível constatar como essa mudança de espaço institucional, atualizada no discurso, está atrelada às experiências de linguagem instauradas no ambiente escolar em que Sofia estava inserida (no primeiro tempo, no ensino fundamental, tais experiências a levaram à Arquitetura; no segundo tempo, a ausência dessas experiências fez com que “*ESQUECESSE*” sua escolha; no terceiro tempo, o gosto retorna, mas aplicado em “*desenhos de carbonos*”) e como, a partir das relações com a escola, com o conteúdo das aulas, com o outro que lhe concede “*espaços*” para ela se constituir como sujeito, a aluna traça suas escolhas individuais. O princípio de que o *eu* e o *outro*, o *indivíduo* e a *sociedade* definem-se em relação mútua é evidenciado, por exemplo, quando Sofia aponta que o ambiente e a prática a levaram a desejar individualizar-se no seio do campo da Química.

De fato, essa foi sua primeira escolha, tendo sido silenciada aquela que a “movia”: a aluna vivenciou o rito de passagem do vestibular e ocorreu a sua passagem *lato sensu*, isto é, a sua passagem de uma posição social a outra – a de estudante do Ensino Médio-vestibulanda a graduanda da Química. O seu ingresso na Universidade foi, portanto, autorizado pelo rito do Vestibular e ela passou a ocupar uma nova posição social.

(2-R1) “**Eu entrei na Química**, eu consegui entrar, me mudei pra Porto Alegre, e me remanejaram pro primeiro semestre, inclusive, então **foi muita coisa assim muito rápido**. E aí em março eu comecei as aulas, eu fiz **TRÊS** semanas, **na terceira semana eu tive uma CRISE horrível**, peguei minhas coisas e voltei pra Bento [*Bento Gonçalves, cidade da Serra Gaúcha onde a aluna residia com sua família*] e **não quis mais NEM saber!** Isso foi em 2011. Eu me formei em 2010. Imagina! Eu **tinha recém feito 17 anos**, sabe, então **era muito nova também né**. E eu sempre fui muito reflexiva e de observar o meu comportamento e a situação. Eu sempre fui muito comunicativa, sempre gostei de coisas diferentes, e **a química era muito limitada. E eu, óbvio, não me dei conta disso antes, até sentir o curso**, sabe. Claro que foi muito pouco, mas as disciplinas de laboratório que é a prática que vai ser feita já começam desde o primeiro [*semestre*]. Ainda bem né, se não eu perdia mais tempo.”

Nesse excerto, em que a aluna relata como foi sua primeira inserção da Universidade, novamente os índices específicos reveladores do tempo, inclusive crônico¹⁹, inseridos no discurso assinalam a relação subjetiva da passagem de locutor a sujeito. Ao relatar a sequência de acontecimentos – conseguir entrar para Química, mudar-se para Porto Alegre, ser remanejada para o primeiro semestre –, a aluna manifesta, pelo uso de advérbios, a sua *atitude* diante daquilo que enuncia, isto é, em relação ao transcurso do tempo: “*foi muita coisa assim muito rápido*”. Tanto que a aluna, em seguida, acentua ter tido um “CRISE horrível” e nega, duplamente, a sua inserção no espaço acadêmico da Química: “não quis mais NEM saber!”, com ênfase na vocalização do segundo advérbio, o que, no aqui-agora da enunciação do relato, é avaliado como decorrência de ter “recém feito 17 anos” e de ser “muito nova também, né”, atrelando a isso a obviedade, portanto, de não ter percebido tais descompassos entre seus desejos projetados e o lugar que se lhe apresentava. O “né”, marcador que finaliza o enunciado, parece buscar uma concordância do alocutário em relação a essa percepção do locutor.

¹⁹ Segundo Benveniste (1965/2006, p. 79), “Quando, por razões pragmáticas, o locutor deve transportar sua visão temporal para lá dos limites enunciados por ‘ontem’ e ‘amanhã’, o discurso sai de seu plano próprio e utiliza a gradação do tempo crônico, e antes de tudo a enumeração das unidades: ‘há oito dias’, ‘em três meses’. [...]. Estes operadores efetuam a transferência do tempo linguístico ao tempo crônico.”

Mais uma vez, o movimento de passagem de uma posição de locutor a outra parece estar atrelado a um jogo entre *eu-tu/ele-aqui-agora* no tempo *atual*, em que está inserida na posição social de graduanda de Arquitetura, em relação a um *eu-tu/ele-aqui-agora* em tempo *anterior*, em que estava inserida na posição social de graduanda de Química, o que produz uma textura diferentes de circunstâncias e de discursos em cada aqui-agora, determinando os modos de enunciação.

Sofia, “observando o [seu] comportamento e a situação”, a *textura diferente de circunstâncias e de discursos* com a qual se deparou, percebeu a instauração da sua posição social (graduanda de Química) e as transformações que se principiaram em virtude dela, no entanto não se identificou com esse novo lugar que lhe foi autorizado a ocupar pelo rito de passagem do vestibular. Ela não se *integrou* a esse mundo que a linguagem lhe deu e sobre o qual ela deveria aprender a agir. E ela “se dá [deu] conta [disso] obscuramente muito cedo” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 24) e desistiu do Curso.

Por trazer os acontecimentos do seu primeiro ingresso na Universidade para o tempo da língua, situando-os de modo contemporâneo ao discurso, Sofia denuncia que, recebendo uma língua herdada e, com ela, os valores de uma área de saber, não se constituiu individualmente como graduanda do Curso de Química, porque não se viu preenchendo esse *lugar na sociedade*, tampouco um lugar enunciativo atrelado a essa *alma exterior*. Assim, deixou a instituição universitária, como refere, em “*crise*”, para a ela retornar apenas três anos depois, no Curso de Arquitetura e Urbanismo. Tal relato atesta que a mudança de posição social na sociedade não necessariamente implica uma renovada posição de locutor no discurso. Assim, ainda que o rito de passagem autorize a investidura de um novo estatuto social, não ocorre o “reconhecimento identitário” e a “agregação ao novo mundo” ligados a esse lugar social (cf. 1.3).

Ao desistir de cursar Química, Sofia conta que foi em busca de atendimento psicológico, para fazer testes vocacionais, o que fez renascer seu interesse pela Arquitetura. Assim, matriculou-se em um *cursinho pré-vestibular*, que, como referimos, é alçado, no início desse primeiro relato, à posição de *instituição* responsável pelas grandes mudanças em sua instauração como indivíduo na sociedade, mudanças tanto no campo educacional quanto no social. Essas diferenças são assinaladas no engendramento dos tempos verbais, junto às categorias de pessoa e espaço:

(3-R1) “EU vejo uma diferença muito grande de como eu ERA e de como eu sou, depois do cursinho. Foi uma mudança muito grande. Eu era uma pessoa

muito crua assim, tanto culturalmente tanto quanto a questão...é... do português, assim, assim, todas essas coisas assim um pouco mais burocráticas, sabe, eu não tive no ensino médio. E esse mundo do cursinho, com pessoas mais velhas, e professores, estando também em Porto Alegre já, já são outras ideias que são disseminadas assim, sabe. Então foi uma etapa bem importante, porque foi uma mudança total. Não foi só nesses casos específicos da preparação para o vestibular, teve um lado social também”

No primeiro segmento, “*EU vejo uma diferença muito grande de como eu ERA e de como eu sou, depois do cursinho*”, o tempo presente em “*vejo*”, apontando para o presente da enunciação, relacionado como o pretérito imperfeito de “*ERA*”, evidenciam que é, também, pela demarcação temporal que o locutor assinala sua nova posição no discurso, atrelando-a às referências, o que mostra a inter-relação de índices específicos e procedimentos acessórios para a instauração do funcionamento subjetivo e referencial do discurso.

Pelas referências sintagmatizadas, revela-se que Sofia apreende os “rudimentos da cultura” do novo espaço “Porto Alegre” – a que refere no tempo presente, “são outras ideias que são disseminadas”, porque assinala a coincidência entre a localização espacial geográfica e o aqui-agora da enunciação – e da instituição “cursinho” nos quais está inserida, assinalando a “mudança total” que sobreveio ao inserir-se nessas instâncias. Ainda, Sofia afirma que o que “sabe de português” é o que foi lá aprendido. A *noção* sobre língua é aqui evocada: “*essas coisas assim um pouco mais burocráticas*” não teve na escola. Tal noção, de certa forma, alinha-se com o que aponta acerca da redação feita para o vestibular: escreveu o que esperavam que escrevesse, em um texto “redondinho”, com “introdução, desenvolvimento um, dois e conclusão”, denunciando uma visão mais “mecanicista” da produção de escrita.

No decorrer do relato, ao ligar essa reflexão ao espaço institucional da Universidade e não mais tão próxima ao espaço do *cursinho*, a aluna reforça o sentido de que o vestibular é uma “passagem”, ou melhor, “só” uma passagem – o advérbio assinala o contexto de redução da funcionalidade do rito –, a ele se referindo como “marco zero”. As demarcações temporais, assinaladas nos advérbios e nos tempos verbais (pretérito perfeito do indicativo e presente do indicativo), em “depois que acabou o vestibular” e “a partir de agora tá zerado”, mostram o deslocamento da posição do locutor quanto a essas passagens.

(4-RI) “[...] aí eu percebo que, como **o vestibular é só uma passagem**, né, ele não é que ele vai preparar pra toda a universidade, não. Para mim, **depois que acabou o vestibular, foi marco zero assim. A partir de agora tá zerado**, todo mundo é igual e o que vale são as experiências de cada um, sabe.”

Na segunda interlocução, muitos desses aspectos retornam. Imersa na Universidade há cerca de dois anos e meio, Sofia afirma que o que fez para o vestibular em termos de preparação para a escrita parece não ter mais tanta funcionalidade, porque assevera que o seu é um curso “*é um curso que não produz... texto*”.

(5-R2) “Poxa, quanto eu estudei pra escrever essa redação [*do vestibular*] pra depois entrar na Arquitetura e não produzir mais textos. Sabe. Então por que que na Arquitetura [*no vestibular para Arquitetura*] eles cobram tanto a redação? Redação é universal, né. Mas por quê? Daí chega na hora na universidade tu não vai mais produzir?”

Ao valer-se do aparelho de funções, pelas interrogações, Sofia convoca-me para participar, mais ativamente, do diálogo. Afinal, o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro. De certa forma, é como se me interpelasse, até mesmo em vista do lugar social de professora de uma oficina de Língua Portuguesa no PAG em que me constituo, a responder-lhe por quais motivos “*a redação é universal, né*”. Na sequência do relato, ela mesma recordou o PAG e como outros alunos, no primeiro dia do encontro da oficina, também relataram que seus cursos não produziam *texto*, escrito, no caso: “*mas vai chegar o TCC, né*”, lembrou-se ela de ter dito no primeiro dia.

(6-R2) “O meu curso é um curso que não produz... texto, muito pouco assim... a gente tem uma relação muito falha com isso, **porque a arquitetura... ela se comunica principalmente através do desenho, de fotografia [...]** e aí essa **parte da escrita** que também é uma maneira de comunicar, de explicar um projeto, por exemplo, ela é **muito superficial**. Por exemplo, quando a gente entrega um trabalho, tem um campo lá que é meio pra **encher linguça**, assim, aí, um espacinho lá que sobrou e tu vai lá e escreve um texto. Não é uma coisa assim que os professores cobram. A gente tem sim, muito **espaço pra conversa, pra discussão**. Então a **comunicação assim...além de gráfica ela é oral**.”

Inserindo-se na Arquitetura, a aluna depara-se com um *semantismo social* que se traduz não só em fatos de vocabulário, mas também em modos específicos de enunciar nessa “esfera de interesse” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102). Como assinalou Benveniste (1968c/2006, p.102), o universo de expressão de “grupos especializados” apresenta não só um repertório de termos específicos, mas também “maneiras específicas de arrumá-lo”, um “estilo particular”. Sofia manifesta apreender esses *valores* de seu curso, ao mesmo tempo em que sua posição de locutor denuncia refletir sobre esses valores: “*a gente tem uma relação muito falha com isso*”

– com o fato de o curso não promover o uso escrito da língua. Os modos de “comunicação”, declara a aluna, são *gráfico* – o que, anteriormente, explica como “desenho”, “fotografia” – e *oral*. Ainda que a escrita seja “uma maneira de comunicar, de explicar um projeto”, esse recurso é denunciado por ela como sendo tratado de modo “*superficial*”, usado para “*encher linguiça*” em “*espacinho que sobrou*” nos projetos que elaboram.

Em decorrência desses apontamentos, Sofia volta a deslocar-se no “tempo crônico”, inserindo-o no tempo da língua, para referir-se ao *vestibular* e às *mudanças* que ocorrem após a passagem por esse rito.

(7-R2) “Depois do vestibular, que **abriu as portas pra universidade, muita coisa mudou**, porque **tu tem muita coisa a teu dispor, muita informação, muita discussão. As pessoas tão dispostas a conversar contigo**, a te dar, ãh, ãh, um suporte, né, diferente.”

O fato é que Sofia percebe que, tendo passado o vestibular, apresentou-se para ela um novo universo que demanda novos modos de relacionar-se com o outro, com os parceiros de alocação, porque “*As pessoas tão dispostas a conversar*”, a dar “*um suporte, né, diferente*”, possibilitando-lhe, assim, instaurar-se por outros modos de enunciação nesse espaço-tempo institucional. De certa maneira, ter “*muita discussão*”, “*conversar*” evoca um dos modos de enunciar no seu campo de saber: a oralidade.

As relações que estabelecem com os outros – discutir, conversar, receber suporte diferente – ligadas aos saberes que se disseminam nesse *espaço* – ter “*muita coisa a teu dispor, muita informação*” – são definidoras de outra mudança, esta atrelada ao seu fazer no *espaço* da Arquitetura.

(8-R2) “**Minha pesquisa [de iniciação científica]** é no departamento de arquitetura, é representação gráfica, é **desenho de arquitetura** né. Eu acho **muito superficial** e eu **tô muito voltada pras questões sociais, da cidade, de como a arquitetura conversa com as pessoas e interfere, né**. [...] não é simplesmente construir a casa da pessoa. É, é mais fundo assim as coisas que eu gosto de estudar. [...] Não sei se vou renovar a bolsa, tô querendo ir pro Urbanismo.

O “ato de desenhar”, pelo qual, conforme o início do primeiro relato (1-R1), Sofia nutria prazer, no tempo presente de seu curso não recebe mais a mesma valoração: a “representação gráfica”, o “desenho de arquitetura” é apontado por ela não apenas como superficial, mas como “muito superficial”. Devido a essa sintagmatização, é possível, inclusive, redimensionar a

reflexão do primeiro excerto (1-R1): o “perfil muito parecido com o que eu [ela] tem hoje na Arquitetura” também é o de “perder meu [seu] tempo desenhando” – fato que, antes, estava inserido no contexto da Química, quando desenhava os carbonos. As “coisas que eu [ela] gosto[a] de estudar” têm outra natureza, estando ligadas às “*questões sociais, da cidade, de como a arquitetura conversa com as pessoas e interfere*”: são os modos como se relaciona com os outros, com a instituição, com o seu campo de saber que lhe permitem singularizar-se como estudante que, no tempo presente, almeja voltar-se para outra área de pesquisa, a do Urbanismo, projetada para o tempo futuro (“*to querendo ir*”).

Assim, o papel antes atribuído ao cursinho, de espaço que lhe possibilitou *mudar*, é direcionado no tempo presente à Universidade e, também, projetado para o mercado de trabalho.

(9-R2) “**A universidade é um campo transformador.** Mercado de trabalho pra mim seria muito importante, assim, pra dar o aspecto mais real da arquitetura, **o mercado de trabalho também é um outro campo transformador.** Mas eu ainda não tive contato com o lado comercial, de escritório de arquitetura assim.”

A partir da análise desses nove excertos, é possível perceber que a cada passagem *lato sensu* vivenciada no tempo crônico pela aluna, quando trazida como *referência* para o discurso, possibilita que ela, como locutor, ocupe novas posições nesse discurso. A (re)significação dessas passagens *no e pelo* ato de converter a língua em discurso coloca em destaque a temporalidade, indicador que, no relato, permite situar discursivamente as experiências do mundo e demarcar o aspecto transformacional de cada instância de ensino na qual se inseriu, atestando que o *eu* se define como indivíduo em uma relação dialética com o *outro*, com a *sociedade*.

5. Os movimentos de passagem de posição de locutor em foco: uma síntese

Na seção anterior, apresentamos nosso percurso analítico que apreendeu o modo como o sentido se forma em palavras para desvelar o duplo funcionamento, subjetivo e referencial, dos discursos de Sofia, demonstrando como a aluna, na posição de locutor, apropria-se da língua e dos valores culturais que nela estão impressos a fim de produzir referências na instância de ensino em que se encontra: a universitária.

Ao nos voltarmos a esses *atos enunciativos*, examinando como as formas linguísticas da enunciação engendram-se para produzir sentidos, atestamos o “aparecimento” de “uma nova configuração da língua” que, tal como teoriza Benveniste, implica a “[...] inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Esses dois aspectos, o *de estar desde sempre incluso em seu discurso* e o *de colocar-se como participante na sociedade*, estão enlaçados no discurso, como as análises permitem evidenciar: a aluna, como locutor, apropria-se da língua como *eu* para, em vista de um *tu*, referir, e, ao fazê-lo, evoca sua posição na sociedade e nela se insere, pelo discurso, como participante – graduanda de Arquitetura, bolsista de iniciação científica, aluna do PAG etc. –, mudando sua posição de locutor em vista da relação que estabelece com o outro, com a língua e os valores culturais que esta carrega, com as instâncias de ensino em que está inserida. É, pois, pela língua convertida em discurso, nessa “nova configuração” sobre a qual Benveniste lança seu olhar, que “o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja em uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101), ou, acrescentaríamos, em uma classe de estudantes, de futuros arquitetos.

Pelo fato de o falante estar desde sempre incluso em seu discurso – mas mudando de posição de locutor – e colocar-se como participante nas instituições de ensino, em diferentes instâncias, a *complexa rede de relações espaço-temporais* vem à tona e, de fato, *determina os modos de enunciação*, os modos como o locutor constitui-se singularmente como sujeito, tal como exploramos nos relatos orais.

Na primeira interlocução oral, a aluna foi convocada, pelas interrogações, a relatar suas passagens em instâncias de ensino, constituindo-se subjetivamente em um jogo em que, pelo princípio da intersubjetividade, promove sintagmatizações e entrelaça a *categoria de pessoa* à *de tempo* – o tempo anterior e o atual –, as quais se ligam à *de espaço*: é o tempo anterior atrelado ao espaço da escola e o tempo atual atrelado ao espaço da Universidade que se destacam. Já na segunda interlocução oral, esse mecanismo dá-se em vista do tempo *atual* ligado ao espaço da Universidade e do tempo futuro ligado ao espaço do mercado profissional.

A partir dos fatos enunciativos orais analisados, percebemos que as propriedades de *reconhecimento da língua e dos valores culturais que ela comporta* e de *compreensão do discurso* estão implicadas; os valores culturais chegam até Sofia já discurso, e ela deles se apropria, carregando-os para seu discurso, inclusive para deles discordar, tanto nos relatos quanto nos textos escritos. Além disso, percebemos que o fator da temporalidade, atrelado ao espaço em que se a aluna se insere, é um *fator* que denuncia e promove as passagens que a aluna instancia, como referência, no discurso.

Assim, depois desse percurso analítico, retomamos a questão norteadora de nosso estudo: *efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração do aluno em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?* Pensamos que, a partir dos discursos de Sofia, podemos responder a esse *problema* tanto de modo afirmativo quanto de modo negativo.

A resposta negativa pode ser evidenciada, por exemplo, pela primeira passagem *latu sensu* relatada por Sofia, quando ingressa no curso de Química, mas nele não permanece porque percebe não se identificar com o curso. A sua constituição como sujeito nesse espaço-tempo é fundamentada por um *desencontro indivíduo/sociedade* ou *aluno/curso universitário*. Em outros termos, o sujeito fundamenta-se nessa relação em um *mecanismo de disjunção*.

O termo *disjunção* é tomado de empréstimo da teorização de Dufour (2000), relida por Silva (2007; 2009) e deslocada por esta para o campo da Aquisição da Linguagem. Como a relação com a língua é da ordem do contínuo e do inacabado, pensamos poder redimensionar para nosso estudo os conceitos de *disjunção* e de *conjunção* por ela propostos. Segundo a autora, o movimento de disjunção é aquele em que o sujeito se constitui por sua transcendência em relação ao *tu*. Já o movimento de conjunção é aquele em que o sujeito se constitui em uma unidade constitutiva como *tu*.

Considerando essa breve explicação e a deslocando para nossa discussão, o mecanismo de disjunção assinala que o sujeito se fundamenta a partir de um *desencontro* entre os seus valores e aqueles que a sociedade/curso lhe apresentam. Há um *desalinhamento*, se assim podemos dizer, porque o indivíduo não se identifica com eles.

Já a resposta positiva pode ser evidenciada, por exemplo, pelo relato em que Sofia evoca os aspectos que gosta de estudar na Arquitetura e que estão para além de “simplesmente construir a casa da pessoa”, porque implicam as relações com as “questões sociais, da cidade, de como a arquitetura conversa com as pessoas e interfere” no viver. A sua constituição como

sujeito nesse espaço-tempo é fundamentada por um encontro, uma identificação entre *indivíduo/sociedade* ou de *aluno/curso universitário*. Em outros termos, o sujeito fundamenta-se nessa relação em um *mecanismo de conjunção*. Aqui, ao contrário da situação anterior, os valores do indivíduo estão alinhados com os da sociedade, com os do seu curso; o indivíduo se identifica com esses valores.

Ao concebermos a *passagem stricto sensu como uma passagem de uma posição de locutor a outra renovada posição de locutor pela qual este se converte em sujeito, (re)significando em seu discurso, por meio de distintos modos de enunciação, a sua relação com a língua, com o outro e com os valores culturais dos quais se apropriou*, verificamos que essa *passagem* é denunciada, no engendramento de *forma e sentido*, pelo mecanismo das relações espaço-temporais e pelo mecanismo da referência, principalmente, quando a aluna discorre a respeito de passagens *lato sensu* (passagens de uma posição social a outra). Diante disso, a noção de *passagem stricto sensu* pode ser considerada como a *passagem de uma posição de locutor a outra renovada posição de locutor pela qual este se converte em sujeito, fundamentando-se ora a partir da conjunção ora da disjunção com as instâncias sociais em que o falante está inserido, assim colocando-se como participante na sociedade*.

Como refere Benveniste, o fato de falante estar incluso em seu discurso tem, pragmaticamente, um alcance social, porque ele se insere como participante em uma sociedade, em uma posição social. Logo, cada uma das instâncias evocadas nos discursos da aula, como escola, cursinho, vestibular, universidade etc. são instâncias sociais em relação às quais o locutor se fundamenta como sujeito, a cada vez, ora em *movimento de conjunção indivíduo-sociedade* ora em *movimento de disjunção indivíduo-sociedade*.

6. Considerações finais

Essa pesquisa nasceu de relatos iniciais de alunos, que nos mostraram, com tanta obviedade, que *algo muda* na sua passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior. Esses testemunhos conduziram-nos na formulação de nosso problema, que se definiu como a exploração acerca do modo como o aluno, pela passagem de uma instância de ensino a outra e, portanto, a partir da ocupação de uma nova posição na sociedade, revela uma renovada posição de locutor no discurso.

A possibilidade de formular um problema que abarcasse esse interrogante encontrou esteio em uma *antropologia do discurso*, dimensão assinalada por Laplantine e Pinault (2015)

em relação à obra benvenistiana e que tocava o aspecto das posições sociais dos locutores. Essa *dimensão antropológica do discurso*, em nosso entendimento, comporta não só a relação indissociável entre homem e linguagem, mas também a relação dialética entre indivíduo e sociedade, dois pressupostos da teoria da linguagem benvenistiana. Cabe destacar, ainda, que se trata de uma leitura nossa acerca de princípios teóricos enunciativos, empreendida a partir desse ponto de vista.

Esse “ponto de chegada”, tanto teórico quanto analítico, repercute em nossa prática docente, porque nos sensibiliza para o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atentos que possam captar esses momentos singulares de passagens que cada aluno opera ao (re)significar suas relações com o outro, com a língua que comporta a cultura, com as instâncias sociais em que está inserido. Um professor *tocado* por esse olhar para as passagens e que desenvolva uma “terceira orelha” (NORMAND, 2009b) pode auxiliar seus alunos a fazerem suas *travessias na e pela* linguagem. Nesse sentido, recuperamos o dizer de Silva (2015, p. 24), que defende que, para o aluno se constituir “como um produtor de saberes sobre sua língua e como continuador de sua história de enunciações, torna-se relevante que sejam garantidos, em sala de aula, espaços para o enunciar.”

É por mais espaços para enunciar e por um ensino de língua que sirva para viver que seguiremos lendo, estudando, pesquisando e atuando como professores, para poder, com as bases da Teoria da Enunciação, olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade, que se instauram *na e pela* linguagem.

Referências Bibliográficas

ASSIS, M. de. O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana. In: _____. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estruturalismo e linguística (1968a). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Esta linguagem que faz a história (1968b). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968c). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Semiologia da língua (1969). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução: Daniel Costa da Silva et al. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DESSONS, G. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

KNACK, C. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Orientação: Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LAPLANTINE, C.; PINAULT, G-J. **Émile Benveniste: langues, cultures, religions**. Limoges, France : Éditions Lambert-Lucas, 2015.

NORMAND, C. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.44, n.1, p.12-19, jan./mar. 2009a.

_____. **Convite à Linguística**. FLORES, V.; BARBISAN, L. (Org.). São Paulo: Contexto, 2009b.

ONO, A. **La notion d'énonciation chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

SILVA, C. L. C. **A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TEIXEIRA, M.; MESSA, R. M. Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n.1, p. 97-116, jun. 2015.

Artigo recebido em: 21.04.2017

Artigo aprovado em: 13.06.2017

Os valores culturais integrando forma e sentido nas relações enunciativas criança-outro no ato de aquisição da linguagem
Cultural values integrating form and meaning in the enunciative relations between child-other in the act of language acquisition

Isadora Laguna Soares*

RESUMO: Partindo do diálogo entre o campo dos estudos enunciativos de Émile Benveniste e o da aquisição de língua materna, especialmente pelos deslocamentos de Silva (2009a) – que concebe a aquisição como um ato enunciativo –, este artigo visa a pensar de que maneira a criança inscreve os valores culturais presentes nas formas atualizadas em seu discurso. Se a cultura está impressa na língua, conforme Benveniste, ela se manifesta no discurso em todas as unidades atualizadas no discurso – inclusive naquelas de níveis inferiores ao da frase, como os morfemas. Portanto, o que se busca neste estudo é verificar como a criança imprime em seu discurso a cultura compartilhada com o outro nessas unidades menores. Para isso, serão utilizados fatos de linguagem publicados por Silva (2009a), analisados a partir da perspectiva enunciativa de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da Linguagem. Enunciação. Cultura.

ABSTRACT: With the dialogue between the field of enunciative studies by Émile Benveniste and of the first language acquisition as a starting point, especially through the displacements by Silva (2009a) – who conceives acquisition as an enunciative act –, this article aims to think of how children inscribe the cultural values present in the forms actualized in their discourse. If culture is imprinted on the language, as Benveniste says, it manifests itself in the discourse in all units actualized in discourse – including in those levels below the sentence, such as morphemes. Therefore, this study seeks to verify how children imprint the culture that is shared with others in their discourse in these smaller units. In order to do that, we use linguistic facts published by Silva (2009a), analyzed from the enunciative perspective of language.

KEYWORDS: Language Acquisition. Enunciation. Culture.

1. Introdução

O campo de aquisição da linguagem, por qualquer perspectiva que se aborde, é fascinante. Em poucos anos, e em muitos ensaios, a criança não só apreende um sistema linguístico, como apreende um aparato de regras e de costumes que permeiam o seu universo social – tanto numa esfera pequena, em sua família; quanto numa esfera mais abrangente, na interação com amigos que vier a fazer.

Em geral, quando se fala de estudos em aquisição da linguagem, lembramos de pesquisas relacionadas ao fônico e à formação de palavras, que é, digamos, o mais *perceptível*

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS em Análises Discursivas, Textuais e Enunciativas. E-mail: isadora_ls@hotmail.com

na aquisição da linguagem. No entanto, apesar de esses estudos serem deveras importantes para o campo de pesquisa – principalmente por atentar aos possíveis distúrbios de linguagem –, nosso interesse se volta à constituição da criança como sujeito de seu próprio discurso, ou seja, como produtora de sentidos no seu próprio dizer. Entendemos, portanto, que o mistério que permeia a origem da linguagem da criança não nos impede de atentar ao que ela produz nesse percurso, às suas enunciações ricas de tentativas e acertos de se instaurar como indivíduo numa sociedade. Nos sentidos, inscritos no discurso, impregnam-se os valores culturais de uma dada cultura. Por isso, nossa preocupação se volta a verificar os aspectos culturais que permeiam a enunciação da criança, uma vez que, segundo Benveniste (1968/2006¹), a criança não nasce na natureza, mas na cultura, e apreende, com a língua, os valores que permeiam a sociedade em que se insere.

Em razão desse interesse em pensar os aspectos culturais na enunciação da criança, chamou nossa atenção o uso recorrente, em muitos dados de aquisição, das formas no diminutivo; neste artigo, então, trazemos uma reflexão sobre o modo como a criança articula tanto a forma quanto o sentido do sufixo *-inha* em seu discurso, problematizando o papel que os elementos culturais carregam no discurso da criança e do outro no ato de aquisição da linguagem. Para tanto, partimos dos conceitos de forma e sentido, apresentados por Benveniste, nos dois domínios da língua: no semiótico e no semântico, entendendo que esses dois modos de ser língua são “modalidades fundamentais da função linguística, aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 229). A fim de pensarmos sobre a aquisição da linguagem, partiremos do deslocamento proposto por Silva (2009a), que concebe a aquisição da linguagem como um *ato enunciativo*, entendendo que é na relação com o outro que a criança se instaura na língua e se propõe como sujeito de seu discurso.

A partir dessas reflexões teóricas, exploraremos dois *atos* linguísticos a serem analisados por uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem a fim refletir sobre os valores culturais que interpelam o uso do morfema *-inha* na situação comunicativa criança-outro. Com isso, esperamos contribuir aos estudos de aquisição da linguagem, principalmente na perspectiva enunciativa, verificando o modo como os valores da cultura de uma sociedade são repassados às crianças por meio da linguagem, instigando também novas reflexões.

¹ As datas dos artigos entre parênteses referem-se, respectivamente, ao ano da primeira publicação do artigo em francês e ao ano da publicação em português utilizada neste texto.

Para cumprirmos o objetivo deste estudo, o artigo estrutura-se da seguinte maneira: em uma primeira parte, tratamos das bases teóricas do estudo (item 2) para, na segunda (item 3) e terceira partes (item 4), traçarmos a metodologia e análise, respectivamente.

2. Pressupostos teóricos: forma e sentido na enunciação e na aquisição

2.1 Linguagem, língua e enunciação

Para falarmos sobre a linguagem da criança na perspectiva enunciativa, é importante apontarmos algumas considerações de Émile Benveniste a respeito de termos centrais que fazem parte deste trabalho: linguagem, língua e enunciação.

Segundo Benveniste (1963/2005, p. 27), “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*”, base da significação, que é a propriedade de dar sentido de uma língua por ser usada para “dizer alguma coisa”. Esse sistema simbólico realiza-se por uma língua, porém esta é inseparável da sociedade, o que permite dizer que “é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, op. cit.); desse modo, os valores culturais e a consciência do meio social são intermediados pela linguagem e é por meio dela que a língua se constitui como unidades em relação distribuídas e integradas em níveis pela forma e pelo sentido. Então, para se enunciar ao outro, cada locutor apropria-se dessa língua organizada em unidades e articulada em níveis. Por isso, a *enunciação*, ao comportar o simbolismo linguístico da linguagem, fundamenta a possibilidade de cada locutor propor-se como sujeito e implicar o outro.

A linguagem, portanto, é uma faculdade exclusiva do homem, é a capacidade simbólica que relaciona o homem e o mundo, ou seja, é por seu intermédio que estabelecemos a sociedade. A criança nasce na sociedade dos homens, em uma sociedade específica, que possui uma língua específica. Ao mesmo tempo em que apreende sua língua, está sendo introduzida pouco a pouco na sociedade, apreendendo no seu meio social a cultura inerente a ele. Para Benveniste, “a cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações organizadas por um código de relações e valores” (op. cit., p. 32) referentes ao *meio humano*; esses valores, por sua vez, são impressos na língua, sendo assim, “toda criança aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 22). Se consideramos, portanto, que a língua é a manifestação da linguagem, podemos dizer que é por meio da linguagem que a cultura da sociedade é assimilada pelo indivíduo e que comparece cada vez que é convertida

em discurso por meio da enunciação. O funcionamento simbólico realiza-se na propriedade de significação de cada língua, que se atualiza na articulação entre forma e sentido, questão de que trataremos a seguir.

2.2 Forma e sentido na linguagem

Se uma língua particular manifesta o simbolismo da linguagem, base da significação, torna-se importante pensarmos que a significação se realiza na língua pela articulação entre forma e sentido em seus dois domínios: no semiótico e no semântico.

Benveniste (1967/2006, p. 229) afirma que “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma”. Para o autor, essas *duas maneiras de ser língua* são duas modalidades fundamentais da função linguística: no domínio semiótico, que tem o signo como sua unidade, a de ser reconhecida; no domínio semântico, cuja unidade é a frase, a de ser compreendida. A fim de que possamos pensar a impressão da cultura no discurso da criança, buscaremos revisitar esta distinção com base, principalmente, nos textos *Os níveis de análise linguística*, para dar conta do domínio semiótico, e *A forma e o sentido na linguagem*, para dar conta do domínio semântico.

2.2.1 Forma e sentido no semiótico

A acepção semiótica da língua ocupa-se da língua enquanto relação de signos, o que se pode identificar no seu interior e no seu uso; por isso, Benveniste chama a este modo de ser língua, em *Os níveis de análise linguística* (1964/2005), de *domínio intralinguístico*. Neste domínio, uma forma para existir como signo tem como critério seu *reconhecimento* por aqueles que manuseiam a língua como um sistema orgânico de signos. A língua é considerada orgânica, pois não pode ser concebida como um bloco pronto, mas, pelo contrário, possui uma natureza articulada em que suas unidades segmentáveis formam um todo complexo por meio de relações integrativas.

Melhor exemplificando, para Benveniste (op. cit., p. 128), a análise linguística consiste em dois processos: o de *segmentação* e o de *substituição*; assim “seja qual for a extensão do texto considerado, é preciso, em primeiro lugar, segmentá-lo em porções cada vez mais reduzidas até os elementos não decomponíveis. Paralelamente, identificam-se esses elementos por meio das substituições que admitem”. Importa-se ressaltar que esses dois processos não têm o mesmo alcance; os elementos segmentáveis e substituíveis mínimos são os fonemas (nível

fonemático), pois são compostos por traços distintivos (nível *merismático*) que não são segmentáveis, mas que são substituíveis. Essa definição, todavia, é apenas considerando uma relação empírica, e por isso o autor se pergunta “qual é, porém, a condição *linguística* dessa relação?” (op. cit., p. 129, grifo no original).

Para Benveniste, essa condição visa ao nível superior; em vista disso, é preciso “operar sobre porções mais longas de textos e procurar o modo de realizar as operações de segmentação e de substituição quando não mais se trate de obter as menores unidades possíveis, mas unidades mais extensas” (op. cit.). Deste modo, em um enunciado, escolhemos unidades que nos permitem delimitar uma unidade superior. Isto é, segundo Benveniste (op. cit., p. 130), o *sentido* é “a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter um *status* linguístico”, logo, é por meio do *sentido* que uma unidade pode, ou não, integrar um nível superior.

No nível fonemático, por exemplo, um fonema, enquanto *forma*, obtida por dissociação nesse nível, só terá *status* linguístico de fonema se tiver *sentido* ao integrar um nível superior. Por isso Benveniste afirma que “uma unidade linguística só será recebida como tal se se puder identificar *em* uma unidade mais alta” (op. cit., p. 131). A partir disso, é possível compreender que a *forma* no domínio semiótico está relacionada à dissociação de suas unidades em um mesmo nível, enquanto o *sentido* está relacionado à sua capacidade de integrar um nível superior.

Os fonemas podem integrar o nível superior dos morfemas, os quais também são unidades semióticas que adquirem sentido ao integrarem um nível superior: o do *signo livre*. Aqui se dá a delimitação de nosso trabalho: o que nos interessa é pensar a noção dos sufixos como elementos de um nível que integram outro superior para constituir sentido na palavra em emprego, carregando nesse sentido os valores culturais impressos no semiótico da língua. Se tomarmos sufixo *-inho*, em *livrinho*, como exemplo, somente poderemos definir seu sentido e os valores culturais que estão ali implicados a partir de seu emprego: se se trata de um livro pequeno ou ainda de um livro que não tem importância, só se pode perceber no nível da *frase*.

Considerando que o signo se limita ao domínio semiótico da *significação*, ele também se apresenta na língua em uso: na *frase/discurso*. Para Benveniste, signo e frase são dois mundos distintos; a *frase/discurso* faz parte do mundo semântico, é a expressão semântica por excelência, que abordaremos a seguir.

2.2.2 Forma e sentido no semântico

Além do domínio semiótico, Benveniste considera o domínio semântico que, segundo o autor, tem como critério para existência das formas a compreensão em sua atualização de frases/discursos. É no semântico que a *frase* se apresenta como expressão que organiza a vida do homem e da sociedade, pois é por meio dela que nos comunicamos e interagimos no mundo. No semiótico, um signo adquire valor por integrar um nível superior, mas o mesmo não acontece no domínio semântico, pois a frase, pertencendo ao discurso, não constitui uma classe de unidades em relações de distinção: a frase não existe em número finito, não tem distribuição nem emprego; “é a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139).

Enquanto a unidade semiótica é o signo, a unidade semântica é a *palavra* na *frase/discurso*. Eis, então, uma questão importante para a compreensão do sentido no domínio semântico: enquanto o sentido da palavra é seu emprego no discurso, o sentido da frase é seu sentido global, e não a soma do sentido de cada palavra que a compõe. Por isso, Benveniste afirma que “o sentido da frase é de fato a *ideia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento das palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 230, grifo no original). Assim, a forma no semântico é o agenciamento de palavras; o sentido, sua ideia global.

Como estamos pensando neste trabalho na presença de valores culturais nas unidades morfológicas, é importante ressaltar novamente que, enquanto unidade semiótica, um morfema só adquire sentido porque integra um nível superior, o dos signos livres, porém sua compreensão, enquanto *palavra*, só é assegurada na situação discursiva ainda que seja materialmente semiótica. Isso porque, embora possa ser compreendida individualmente, cada frase é um acontecimento único, o que nos leva a concluir que, a cada circunstância, é possível que a frase adquira outro sentido em razão de seu agenciamento. A forma e o sentido em cada um dos domínios, portanto, são relações interdependentes, e é nessa relação que a língua-discurso se constrói e nos permite retornar a um ponto primordial da linguística enunciativa e para o estudo de aquisição da linguagem da criança: *antes de qualquer coisa, a linguagem significa* (BENVENISTE, op. cit., p. 222).

2.2.3 Forma e sentido na unidade morfológica –*inha*

Considerando a organicidade e a articulação em níveis da língua e tendo as relações de sentido como condições fundamentais ao *status* linguístico, deter-nos-emos por um instante a

pensar no que os estudiosos de língua portuguesa desenvolveram a respeito dos morfemas² – objetos de análise deste trabalho.

Benveniste (1964/2005, p. 131) chama aos morfemas *formas conjuntas*; estas são signos que integram uma forma livre a qual, no discurso, adquire sentido, tornando-se *palavra*. A integração dessas formas ao nível da *frase/discurso* só é possível, uma vez que a língua se organiza de modo que permite a cada locutor apropriar-se desse sistema para se inserir como sujeito no discurso e, então, dar vida ao sistema semiótico. Os morfemas, portanto, assim como as palavras, possuem sentido, quando são atualizados pelo locutor no discurso, assegurando a comunicação intersubjetiva.

O morfema de que trataremos aqui – *inho, inha* – faz parte dos morfemas chamados por Mattoso (1970/1992) de *morfemas gramaticais derivacionais*, os quais, segundo Cunha e Cintra (2008, p. 198), são morfemas que modificam o sentido do radical, atribuindo a ele diferentes valores semânticos ligados à “linguagem afetiva”. Também nos chamou atenção a definição de Luiz Carlos de Assis Rocha (2008, p. 216), que trata esses sufixos de *sufixos avaliativos*. O que podemos depreender da reflexão de Cunha e Cintra, que vinculam os sentidos desses sufixos ao emprego e à relação entre interlocutores, e da classificação de Rocha (2008), de que o sentido desses sufixos somente será compreendido na situação discursiva, é que, seguindo a teorização enunciativa, é na língua em emprego que semiótico e semântico se articulam para constituir sentidos específicos, trazendo os rudimentos da cultura em que a criança está imersa.

Neste trabalho enfocaremos o uso do morfema *inha*, que faz parte desta classificação, entendendo que a integração desta unidade no discurso produz sentidos diversos e que traz consigo valores culturais. O *inha*, portanto, tem sentido quando integra outra forma, constituindo a palavra, que produz sentido no discurso.

2.3 Forma e sentido no ato de aquisição

² Segundo Cunha e Cintra (2008), morfemas são unidades mínimas de som e conteúdo; para os autores, também é consenso entre os linguistas a classificação dos morfemas em *livres* e *presos*: *livres*, quando funcionam sozinhos enquanto vocábulos (exemplo: *rua*); e *presos*, quando não têm autonomia vocabular (exemplo: o sufixo plural, *ruas*). Além disso, os morfemas também podem se classificar em *lexicais* e *gramaticais*; os lexicais seriam aqueles morfemas que se referem aos fatos do mundo extralinguístico (cf. CUNHA; CINTRA, 2008, p. 90), enquanto os morfemas gramaticais se referem à natureza interna da língua, porque derivam de sua relação interna (como os artigos, preposições, conjunções, sufixos e prefixos).

Apesar de Benveniste não ser um estudioso de aquisição da linguagem, ao refletir sobre as relações entre linguagem, cultura e sociedade, encontramos alguns excertos sobre o tema; tais como a seguinte passagem:

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre que ela própria tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31)

Para Benveniste, portanto, a criança nasce no mundo dos homens e, enquanto se insere nesse mundo, apreende seu sistema linguístico e seus valores, ou seja, ao apreender a língua de uma sociedade, a criança também apreende seus *rudimentos culturais* (BENVENISTE, op. cit.).

Com o fato de os estudos benvenistianos enfocarem a língua em ação a partir da constituição do locutor como sujeito e da intersubjetividade que se desdobra dessa constituição, uma vez que “eu não emprego um *eu* a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um *tu*” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 286), Silva (2009a) permitiu que lançássemos um olhar enunciativo para a aquisição da linguagem pela criança, entendendo que “a apropriação da linguagem pela criança ocorre, sobretudo, pela relação com o ‘outro’, lugar em que é constituída pela estrutura linguística e se constitui como sujeito” (SILVA, 2009b, p. 33).

Deslocando a noção de enunciação como ato individual de apropriação da língua, a Silva (2009) concebe a aquisição da linguagem como um ato através do qual cada criança se instaura de modo singular em sua língua materna. Esse ato, então, prevê locutor (*eu*), alocutário (*tu*) e referência (*ele*). Como constitutiva das relações enunciativas, está a instância de cultura, que Silva denomina *ELE*. Para tratar do ato de aquisição de linguagem, esses elementos embasaram a constituição de um dispositivo enunciativo definido como (*eu-tu/ele*) - *ELE* – em que *eu-tu* são as figuras intersubjetivas da enunciação; *ele*, as referências atualizadas no discurso pela língua; e *ELE*, o sistema cultural.

Com isso, a autora compreende o diálogo como a instância de discurso em que a criança se propõe como sujeito do seu discurso, ao instaurar o outro diante de si para constituir referências *para um mundo já construído* (SILVA, 2009b). É nesse espaço intersubjetivo que a criança passa a adquirir sua língua materna, pois “se reconhece e se inclui no simbólico da

língua, através do discurso do outro” (SILVA, 2009a, p. 183). *Através* do discurso do outro, pois a criança, nesse processo, ainda se ancora na fala do *outro*, num jogo de dependência para assumir seu lugar enunciativo, o que a autora chama *conjunção eu-tu*. Em oposição a esta dependência está a autonomia da criança, quando, na ausência do outro, instaura-se uma *disjunção eu/tu*. Ou seja: “É pela ausência do *tu*, como outro que fala à criança na eternidade do presente, que a criança pode experienciar, no espaço da ‘falta’, o prazer de estar presente falando” (SILVA, 2009a, p. 183, grifos no original).

É a atribuição de sentido pelo outro à fala da criança que a permite referir e co-referir no discurso. Nesse sentido, então, a entrada da criança na língua se dá pelo discurso, uma vez que, imersa em uma sociedade falante, depreende seu sistema e seu *semantismo social* (BENVENISTE, 1970, p. 100), ou seja, o compartilhamento da cultura dessa sociedade no fio discursivo.

A partir dessa incursão teórica, passamos a tratar dos fatos enunciativos que servirão de análise.

3. Metodologia: o tratamento dos fatos enunciativos de aquisição

Segundo Benveniste (1964/2005, p. 127), “quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e [...] ao que se deve admitir como *fato*, isto é, aos critérios que o definem como tal”. Quando pensamos em uma perspectiva enunciativa, temos a enunciação como uma realização singular, por isso a análise, um dado de fala, não é possível, pois o dado bruto não é recuperável, mas sim o recorte operado pelo analista enunciativo da comunicação intersubjetiva constituída via discursos transcritos da criança e do outro. Partindo desse pressuposto, consideramos que a análise neste trabalho é, portanto, constituída por *fatos enunciativos de linguagem*.

Desse modo, a partir de dois *fatos enunciativos*, coletados³ e transcritos por Silva (2009a), a análise que se seguirá neste trabalho tem por objetivo verificar a cultura que se insere na língua-discurso através de unidades morfológicas da língua portuguesa no ato de aquisição da linguagem.

³ Os fatos enunciativos referem-se a duas meninas, Francisca e Franciele. O fato de Francisca foi coletado, longitudinalmente, dos onze meses aos três anos e quatro meses, e faz parte do *corpus* de análise de Silva (2009a); já o fato de Franciele foi relatado pela mãe.

Entendemos, conforme Flores (2013b, p. 1), que “a enunciação não é um nível da análise linguística tal como poderíamos considerar a fonologia, a morfologia, a sintaxe e o léxico”, mas que é *transversal* à língua e que, desse modo, atinge “todos os níveis da língua, colocando-os em inter-relação, ou não”. Por essa razão, o autor se permite pensar em uma *gramática enunciativa*, considerando, portanto, que uma descrição enunciativa, apesar de semântica, não se limita a este nível, pois o locutor relaciona-se com a língua a partir de determinadas formas linguísticas da enunciação (cf. FLORES, 2013b, p. 4).

Permitimo-nos, então, analisar enunciativamente o morfema *-inha* porque a entendemos em uma *transversalidade enunciativa* (op. cit., p. 5), a saber, não como uma forma isolada, mas como uma forma que se coloca, simultaneamente, no nível dos morfemas e no nível da enunciação. E é em razão também dessa *transversalidade enunciativa* que repetimos: o sentido de um sufixo só pode ser plenamente compreendido na situação discursiva. Além disso, também salientamos que não há, em linguística, conforme Benveniste (1967/2006), um ponto de vista comum sobre a relação entre forma e sentido na linguagem. Na verdade, muitas vezes os linguistas se ocupam apenas “do que pode ser apreendido, estudado, analisado por técnicas cada vez mais precisas e cada vez mais concretas” (BENVENISTE, op. cit., p. 221), deixando o sentido de lado, como *aparte* da linguística.

Desse modo, ressaltamos que nossa análise parte do ponto de vista do linguista enunciativo, que estuda a língua em emprego e ação, logo, na enunciação – que contempla transversalmente os níveis linguísticos, estabelecendo uma relação entre os métodos globais da aceção semântica e o método analítico de articulação semiótica. Isto porque, segundo Benveniste (op. cit., p. 233-234), os dois sistemas linguísticos (semiótico e semântico) se superpõem na língua tal como a utilizamos, pois, “na base, há o sistema semiótico, organização de signos” e sobre essa base “a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras”.

Para dar conta da nossa análise enunciativa da *língua-discurso*, o quadro que segue traz as convenções utilizadas nas transcrições, que são importantes para a análise e a leitura dos *atos*.

Quadro 1 – Convenções utilizadas na transcrição dos fatos enunciativos.

Convenção	Descrição
-----------	-----------

Episódio	Locutor-criança seguido de sua idade no momento da fala (anos; meses; dias)
Participantes	Registro de quem está interagindo com a criança no momento
Situação	Breve comentário contextualizando a situação enunciativa
com	Comentários sobre a situação enunciativa
[=]	Eventos não-verbais e breves explicações
[!]	Tom de voz assertivo
Negrito	Trechos que serão referidos na análise

Fonte: elaborado pela autora.

4. Resultados

Considerando o deslocamento da perspectiva enunciativa de Benveniste à aquisição da linguagem da criança, realizado por Silva (2009a), por meio do dispositivo (*eu-tu/ele*)-ELE, que considera a função cultural como constitutiva da língua-discurso, revisitaremos dois fatos enunciativos de aquisição da linguagem originalmente coletados pela autora.

Fato enunciativo de aquisição da linguagem 1

Episódio: FRA (2;3;00)

Situação: FRA e CAR conversam sobre presentes de Natal

CAR: hum! O que qui o Papai Él troxi?

FRA: pesenti

CAR: presenti? O que qui ele troxi?

FRA: pesenti [= apontando para a porta]

CAR: ah aquilu ali o que qui ele troxi pra Queca?

FRA: troxi pesenti a mim

CAR: o que qui ele troxi pra ti?

FRA: pesenti

CAR: boneca?

FRA: é

CAR: **ropinha?**

FRA: é

CAR: que mais?

FRA: e [=pensando]

CAR: **mesinha com panelinha**

FRA: **elinha, mesinha**

Analisando o fato enunciativo 1, percebemos que o uso do morfema *-inha* se realiza no discurso através da tia, que o integra a outras formas – roupa, mesa e panela –, produzindo novos sentidos no discurso. Esse novo sentido se relaciona ao universo de criança e de menina de FRA, uma vez que integra formas que constituem referência no discurso a presentes que o Papai Noel lhe teria trazido. Em função disso, a criança utiliza essas formas a partir da

atualização no discurso de CAR, o que mostra que os discursos estão numa relação de dependência, em *conjunção*. Isso se percebe porque a criança não constitui sozinho nomeações específicas a seus presentes, então, ancora-se na atualização da tia para constituir as referências em seu discurso. Entretanto, essa conjunção *eu-tu* se relaciona de modo a dar à criança um lugar enunciativo. Dessa dependência, então, emerge a criança como sujeito na linguagem.

No momento em que CAR atualiza a forma *-inha* nos signos livres e convoca FRA a se enunciar, a criança se sente autorizada a também atualizá-la, ainda que por repetição. Desse modo, passa a utilizar seu aparato semiótico (*elinha*, como forma enunciativa para *panelinha*) para atualizar as formas sugeridas pela tia a fim de que também produzam sentido à sua interlocutora. É nesse movimento que a criança também insere a cultura em seu discurso, pois sua enunciação também reforça os valores culturais que permeiam a situação discursiva. O que se pode inferir é que, neste fato, as formas *-inha*, endereçadas pelo adulto à criança, evocam para essas interlocutoras específicas valores culturais que se incorporam na língua e fazem parte do universo de criança de FRA.

Assim, baseando-se na noção de Rocha (2008), que considera o morfema *-inha* como um *sufixo avaliativo*, apontando como uma das possibilidades de emprego dessa forma a indicação “carinho, amor, educação” (ROCHA, 2008, p. 217), ou seja, entendendo-a não apenas como uma relação de dimensão das formas atualizadas que remetem à situação de manipulação de brinquedos de FRA, podemos perceber uma relação de proximidade e de afetividade entre as interlocutoras. Desse modo, então, compreendemos que os valores que as formas *elinha*, *mesinha* carregam são impressos no discurso de FRA pelo movimento de conjunção dos discursos criança-outro, referindo-se ao semantismo social de criança, de menina e de proximidade entre as interlocutoras.

Fato enunciativo de aquisição da linguagem 2

Episódio: Franciele (1;8;10)

Situação: Franciele usava a expressão de xingamento “droga” sempre que algo não dava certo em suas brincadeiras, o que a mãe seguidamente a repreendia. Certo dia, a criança estava brincando com a mãe perto e algo deu errado em sua brincadeira.

FRA: dó ...

MÃE: Franciele [!]

com: a mãe repreende

FRA: **doguinha** [= droguinha]

Este fato enunciativo, já explorado não apenas por Silva (2009a), mas como por Flores (2013a) e por outros autores, será revisitado aqui a partir da intervenção de dois conceitos, trazidos por Benveniste em um artigo seu presente em *Problemas de linguística geral II*, que acreditamos serem muito pertinentes para esta análise, além de muito presentes na relação criança-outro: a *blasfemia* e a *eufemia*.

Segundo Benveniste, a *blasfemia* e a *eufemia* são vistas como “duas forças opostas cuja ação conjunta produz a *imprecação*” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 259). Sobre a expressão blasfêmica, Benveniste afirma:

É preciso prestar atenção à natureza desta interdição que recai não sobre o “dizer alguma coisa”, que seria uma opinião, mas sobre o “pronunciar um nome”, que é pura articulação vocal. É propriamente o saber linguístico: certa palavra ou nome não deve passar pela boca. Ela é simplesmente suprimida do registro da língua, apagada do uso, não deve mais existir. (BENVENISTE, 1969/2006, p. 260, grifos nossos)

Entende-se, portanto, que a expressão blasfêmica se manifesta em uma exclamação, utiliza formas significantes e emerge em circunstâncias específicas de expressão emocional, pois “se ‘deixa escapar’ sob a pressão de um sentimento” (op. cit., p. 261). Para Benveniste, a imprecação não tem a intenção de suscitar resposta, logo se desconsidera inclusive a presença do interlocutor. Nessa acepção, “droga” é tida pela mãe de FRA como uma expressão blasfêmica que “não deve passar pela boca”, mas tal é seu sentido blasfêmico que FRA a emprega em todo seu conceito de imprecação: é uma palavra que se deixa escapar, que exprime intensidade em relação a uma circunstância e que não abre diálogo. A palavra *dóga*, então, cumpre seu papel imprecativo no dizer da criança.

Entretanto, sendo a *blasfemia* e a *eufemia* forças opostas, a imprecação suscita imediatamente uma censura, e eis que Benveniste postula: “a *blasfemia* suscita uma *eufemia*” (op. cit., p. 262). Nesse sentido, a *eufemia* é o ato de refrear a *blasfemia*, de desarmá-la. Assim, essa reformulação mascara a *blasfemia*, mas não a anula, fazendo “alusão a uma profanação de linguagem sem realizá-la” (op. cit.).

No fato enunciativo 2, a censura da imprecação se dá pela repreensão da mãe ao chamar a atenção da criança (Franciele [!]); compreendendo o ato da mãe, FRA desarma a sua *blasfemia* por meio da atualização do morfema *-inha* como integrante à forma *dóga*, demonstrando autonomia em seu discurso, independendo da mãe para a atualização de suas formas, demonstrando estar em um movimento de *disjunção*. Para FRA, se “*dóga*” é um tabu, e *-inha*

é o morfema que, atualizado em determinadas formas, carrega valores culturais que as atenuam ou minimizam, “doguinha” atende às exigências de atenuar a forma blasfêmica, ainda demonstrando sua insatisfação.

Portanto, relacionando os fatos 1 e 2, percebemos que o morfema *-inha* integrando o discurso das duas crianças carrega valores culturais que conversam em certo ponto. Em 1, o uso do morfema evoca valores do universo infantil e afetuoso que permeiam a situação discursiva; em 2, evoca os valores culturais que disfarçam uma forma que *não deve passar pela boca* naquele ambiente familiar. Por mais que estejamos analisando enunciações de duas informantes, podemos depreender que os valores culturais presentes nesta unidade morfológica também são apreendidos pela criança num movimento de conjunção e disjunção discursiva: ancorando-se na linguagem do outro, a criança assimila os valores que permeiam as relações de forma e sentido e os valores culturais do discurso e da sociedade. Deste modo, ao deparar-se com a disjunção dos discursos e com seu lugar de *eu* na enunciação, a criança pode, enfim, dar vida, na língua em ação, aos rudimentos da cultura na qual está inserida.

5. Considerações finais

Com base nos estudos realizados por Silva (2009a) e em reflexões decorrentes, foi-nos possível concluir que a enunciação carrega valores culturais que possibilitam à criança apropriar-se da língua e da sociedade que a rodeiam. Com isso, neste trabalho, buscamos demonstrar que esses valores culturais estão presentes não apenas no discurso como um todo, mas também em elementos no uso da língua inferiores ao nível da frase. No entanto, as reflexões de Benveniste nos trouxeram à luz que, embora as unidades menores da língua também possuam forma e sentido, esse sentido, que carrega valores culturais, só é compreendido na situação discursiva.

Se compreendemos que o que a criança aprende “não é o exercício de uma faculdade ‘natural’, é o mundo do homem” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 20) e se é por estar na linguagem que a criança se apropria da língua e de seus valores culturais, ela apreende também os valores que cada unidade da língua pode carregar na situação discursiva por meio da relação com o outro, via enunciação. Nesse sentido, portanto, reiteramos que o semantismo social e a produção de sentidos pelo outro às formas atualizadas no discurso da criança são elementos essenciais na apropriação do universo da linguagem pela criança que a insere como indivíduo na sociedade em que vive. Assim, cumpre também refletirmos sobre os valores que

transmitimos por meio de nossos discursos – o que reiteramos como apropriados ou não, como afetuosos ou hostis –, pois, nos movimentos de *conjunção-disjunção*, as formas podem não apenas ser repetidas pelas crianças, como certamente carregarão os valores que as permeiam na situação discursiva.

Referências Bibliográficas

BENVENISTE, E. A blasfemia e a eufemia. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 259-262.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 220-242.

_____. A natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 277-293.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 93-104.

_____. Estruturalismo e linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 11-28.

_____. Os níveis de análise linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 127-140.

_____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 19-33.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1992. 124 p.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. 762 p.

FLORES, V. N. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 2013a. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100005>

_____. O que seria uma gramática da enunciação? A proposta de uma análise transversal. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 1, 2013b. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25925/14255>. Acesso em 23 fevereiro 2017.

ROCHA, L. C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008. 240 p.

SILVA, C. L. da C. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição.** São Paulo: Pontes, 2009a. 297 p.

_____. A criança na estrutura enunciativa. **Organon**, Porto Alegre, v. 23, n. 46, p. 27-45. jan-jun, 2009b.

Artigo recebido em: 13.01.2017

Artigo aprovado em: 24.04.2017

Em busca da coincidência: traços de responsabilidade enunciativa

In search of coincidence: traces of enunciative responsibility

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento*

RESUMO: Esta pesquisa investiga a responsabilidade enunciativa em monografias de conclusão de curso, focando como categoria de análise os fenômenos da modalização autonímica/as não-coincidências do dizer, a partir dos postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD). O *corpus* é constituído por 10 (dez) monografias de conclusão de curso de Letras. Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza descritiva e interpretativa, pois as não-coincidências do dizer são identificadas, descritas e interpretadas, seguindo uma abordagem de cunho quantitativo e qualitativo. A *não-coincidência entre as palavras e as coisas* e a *não-coincidência das palavras consigo mesmas* se constituem traços de responsabilidade enunciativa, tendo em vista que o sujeito enunciador busca restabelecer uma coincidência, no primeiro caso, entre a palavra – o simbólico – e o objeto de discurso – a realidade a ser nomeada, e, no segundo caso, entre uma palavra e outra palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade enunciativa. Não-coincidências do dizer. Monografia de conclusão de curso. Construção de sentido.

ABSTRACT: This research investigates the enunciative responsibility in course conclusion monographs, focusing on the analytical category of autonomous modalization phenomena/non-coincidences of the saying, as from the Textual Analysis of Discourse postulates. The *corpus* consists of ten (10) monographs produced as texts for the conclusion of the Letras course. Methodologically, this is a descriptive and interpretative research in which the non-coincidences of the say are identified, described and interpreted by a quantitative and qualitative approach. The *non-coincidence between words and things* and the *non-coincidence of the words themselves* if constitute traces of enunciative responsibility, taking into account that the subject enunciator seeks to reestablish a coincidence, in the first case, between the word - the symbolic - and the object of discourse - the reality to be named, and, in the second case, between a word and another word.

KEYWORDS: Enunciative responsibility. Non-coincidences of the saying. Course conclusion monographs. Construction of meaning.

1. Introdução

A responsabilidade enunciativa pode ser marcada por um grande número de elementos linguísticos. Adam (2008), ao estabelecer a Análise Textual do Discurso (ATD), postulou oito categorias de análise desse aspecto discursivo-enunciativo, a saber, (i) os índices de pessoa; (ii) os dêiticos espaciais e temporais; (iii) os tempos verbais; (iv) as modalidades; (v) os diferentes

* Doutorando em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ilderlandionascimento@yahoo.com.br

tipos de representação da fala; (vi) as indicações de quadros mediadores; (vii) os fenômenos de modalização autonímica; e (viii) as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos. Na trilha do viés teórico da ATD, a responsabilidade enunciativa, portanto, é um fenômeno que pode ser estudado sob o escopo de muitas categorias e marcas, o que demanda também o diálogo com muitas perspectivas teóricas, incluindo aí os enfoques textual, semântico-pragmático, discursivo e enunciativo.

As oito categorias elencadas por Adam (2008) advêm de perspectivas teóricas diversas entre si. A título de exemplo, citamos a categoria denominada *os diferentes tipos de representação da fala*, que encontra embasamento teórico em Bakhtin (1990; 2006) e em estudos de Maingueneau (2002; 2006). A categoria denominada *as indicações de quadros mediadores* tem como referente teórico principal os estudos de Guentchéva (1994; 1996) e Authier-Revuz (1998; 2004). Já a categoria *as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos* encontra respaldo nos estudos de Philippe (2001) e Bergounioux (2004). Quanto à categoria *os fenômenos de modalização autonímica*, que tomamos para análise neste estudo, está inscrita nos estudos enunciativos de Authier-Revuz (1998; 2004).

Levando em conta que Adam (2008), embora tenha sinalizado, não demonstrou como a reponsabilidade enunciativa se configura a partir da modalização autonímica, neste trabalho intentamos mostrar como a modalização autonímica, mais precisamente os casos de não-coincidência do dizer, marca a responsabilidade enunciativa em monografias de conclusão de Curso de Letras.

Authier-Revuz (1998; 2004) postulou quatro pontos de não-coincidência do dizer, a saber, (i) não-coincidência do discurso consigo mesmo; (ii) não-coincidência interlocutiva; (iii) não-coincidência entre as palavras e as coisas; e (iv) não-coincidência das palavras consigo mesmas. No presente estudo, focaremos em duas das quatro não-coincidências, quais sejam, a *não-coincidência entre as palavras e as coisas* e a *não-coincidência das palavras consigo mesmas*. Assim, identificaremos e descreveremos as formas linguísticas dessas não-coincidências do dizer e discutiremos seus efeitos para a construção dos sentidos do texto monográfico, focalizando, principalmente, a responsabilidade enunciativa.

Como pressuposto, entendemos que nos pontos de não-coincidência entre as palavras e as coisas e de não-coincidência das palavras consigo mesmas, o sujeito enunciator busca restabelecer uma coincidência entre a palavra e o objeto de discurso, entre a palavra e a palavra. Tais não-coincidências destacadas surgem como pontos de ilusão, como fraturas discursivas

marcadas pela ausência da completude, e sinaliza para a imperfeição entre as palavras e os objetos do discurso, entre as palavras e as outras palavras. Nos pontos de não-coincidências, portanto, emergem os traços instauradores da responsabilidade enunciativa, levando em conta a busca do sujeito enunciador pela completude do sentido, pela exclusão de equívocos e pela relação perfeita entre a palavra (o simbólico) e o objeto (o real a ser nomeado pela palavra).

Antes de nos debruçar sobre os achados desta pesquisa, convém discutir algumas noções importantes, como a noção de responsabilidade enunciativa, na perspectiva da ATD, e a noção de não-coincidência do dizer, a partir dos estudos da linguista Jaqueline Authier-Revuz.

2. A responsabilidade enunciativa na perspectiva da ATD

ATD surge para responder a questões não alcançadas pelas teorias existentes no campo dos estudos do discurso e do texto. Essa visão é apresentada por Adam (2008) na introdução de sua obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos* e tem como fio condutor uma “teoria da produção co(n)textual de sentidos, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2008, p. 23).

A proposta de Adam (2008) tem como ponto central analisar textualmente os discursos, isso porque os discursos (orais e escritos) materializam-se nos mais diversos gêneros textuais. Na perspectiva desse autor, o pesquisador pode trabalhar com os dois planos: o plano linguístico (como propõem a Linguística Textual) e o plano dos discursos (como propõe a Análise do Discurso). Esses dois planos são articulados, fazendo com que a abordagem de análise da ATD abarque a complexidade do texto/discurso.

Adam (2008) aborda a responsabilidade enunciativa em dois momentos de sua obra. No primeiro momento, a responsabilidade enunciativa é entendida como sendo uma dimensão indispensável da unidade textual elementar (ADAM, 2008, p. 115-122). No segundo, ela é abordada quanto aos marcadores de responsabilidade enunciativa (ADAM, 2008, p. 186-189). Diante disso, é possível constatar uma atenção significativa dada por Adam (2008) a essa categoria em relação às demais. Ela é entendida como indispensável à unidade elementar, à proposição-enunciado, o que podemos entender como constitutiva da produção de sentido do texto/discurso.

Em linhas gerais, a responsabilidade enunciativa pode ser abordada a partir de questões como: quem assume a responsabilidade dos enunciados?; a quem os enunciados/pontos de vista são atribuídos?; que marcas linguísticas são mobilizadas para marcar a (não) assunção dos

enunciados?; como os locutores se posicionam diante dos enunciados de outrem?. Questões como essas, e outras, trazem à baila essa importante categoria da ATD.

Ao propor a categoria da responsabilidade enunciativa, Adam (2008) postula que as ações, as representações discursivas são pontos de vista. Conforme o autor, as ações relatadas são ligadas entre si pelo ponto de vista (PdV). Um PdV é, geralmente, marcado por introdutórios. Ele mostra que existem variados recursos linguísticos que funcionam na atribuição de enunciados a outros e, também, recursos que servem para assinalar que o locutor-enunciador assume a responsabilidade pelo ponto de vista enunciado.

As ocorrências de não-coincidências do dizer constituem recursos que marcam uma tomada de posição, um ponto de vista enunciativo, um movimento instaurador da responsabilidade enunciativa. As duas não-coincidências estudadas a seguir revelam movimentos enunciativos de busca pela coincidência entre a palavra e o objeto, entre a palavra e a palavra.

2.1 As não-coincidências do dizer

Ao comentar a categoria *os fenômenos de modalização autonímica*, Adam (2008, p. 120) diz que “todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer, manifesta a não-transparência e a não-evidência das palavras. Simples *aspas* ou *itálico* podem indicar essa alteridade.” Essa leitura é feita a partir dos trabalhos da linguista Authier-Revuz. Nos estudos dessa autora, constatamos alguns mecanismos ou expressões denominadas de *controle-regulagem do processo de comunicação*. Essas expressões assinalam um fragmento como ponto de *heterogeneidade*. Cabe lembrar que, em outros textos, essas expressões ou formas são denominadas pela autora de *formas de modalização autonímica* e, mais precisamente, de *as não-coincidências do dizer*.

Ocorre a modalização autonímica quando a enunciação desdobra-se como um comentário de si mesma. Imaginemos a enunciação sendo objeto da própria enunciação e teremos a configuração enunciativa desse fenômeno. Authier-Revuz (1998) utiliza a expressão *reflexividade metaenunciativa* para designar o acontecimento em que, durante o ato enunciativo, o sujeito “reflete” acerca do próprio uso que faz da linguagem no próprio momento de usá-la.

Ao conceituar esse fenômeno, a autora explica que as NCD são um tipo especial de heterogeneidade enunciativa construída a partir da modalização autonímica (estratégia de

modalizar um enunciado por meio de uma glosa, podendo comentar, avaliar, descrever etc. o seu próprio enunciado). Authier-Revuz (1998; 2004) diz ainda que elas se realizam em um movimento de *laçada reflexiva* – movimento de modalizar um signo com valor autonímico – em que o enunciado torna-se objeto da própria enunciação.

Authier-Revuz (1998; 2004) lista quatro tipos ou pontos de NCD: (i) pontos de não-coincidências do discurso consigo mesmo; (ii) pontos de não coincidências interlocutiva; (iii) pontos de não-coincidências entre as palavras e as coisas; e (iv) pontos de não-coincidências das palavras com elas mesmas. As categorias (i) e (ii) têm como base o dialogismo bakhtiniano e a interdiscursividade de Pêcheux; já as categorias (iii) e (iv) têm como base o discurso teórico da psicanálise freudo-lacanianana. Cabe dizer que as quatro categorias enunciativas possuem vários formatos linguísticos e se desdobram em subcategorias diversas, além de apresentarem diversas funções discursivas na construção de sentidos do texto. Com isso, considerando os objetivos deste trabalho, apresentaremos as duas categorias que serão retomadas nas análises.

2.1.1 A não-coincidência entre as palavras e as coisas

Authier-Revuz (1998; 2004) explica a não-coincidência entre as palavras e as coisas a partir da teoria lacanianana do *real*, *imaginário* e *simbólico*, mais precisamente a partir da relação entre o real e a linguagem que nomeia esse real. As “coisas” são colocadas como objeto-real a nomear e as palavras como sistema simbólico significante. A língua, portanto, é vista como o instrumento utilizado para nomear, “capturar”, o real. No entanto, a nomeação ou captura do real pela palavra não é possível, porque o real é, em sua essência, radicalmente heterogêneo à ordem simbólica (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Essa categoria, portanto, trata da manifestação dessa não-coincidência entre a palavra (ordem simbólica) e as coisas que ela designa, nomeia, captura (o real). Essa relação entre palavras e realidade é tida como falha, considerando que o sujeito é constitutivamente falho. Authier-Revuz (1998) explica esse aspecto nas seguintes palavras:

A falta (constitutiva do sujeito como falho) de ‘captura do objeto pela letra’, que desemboca na ‘perda’ inerente à linguagem, à que respondem, sob modos opostos, a escritura – que habita essa separação – e a produção de mitos consoladores – línguas ‘perfeitas’ diversas, que recusam a separação. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 23-24).

Conforme esse enunciado, existe uma falta na captura do objeto pela língua, ou seja, as coisas não são ‘capturadas’ na sua complexidade pela língua, desembocando na ‘perda’ que é inerente à linguagem. É nesse aspecto que Fonseca (2007) entende a tríade lacaniana *Real-Simbólico-imaginário* nos estudos de Authier-Revuz, tendo em vista a estreita relação com a linguagem e, principalmente, porque a língua é a estrutura simbólica por excelência utilizada para representar o real.

Ao discutir essa relação entre real e linguagem, Fonseca (2007, p. 120) compreende que “[...] o real é o impossível da linguagem, mas o sujeito pretende representá-lo e imagina que alcança sua tarefa, senão não haveria discurso, não haveria o que ser dito”. O sujeito, no entanto, tenta sempre alcançar, nomear, esse real. Nesse esforço, o texto manifesta fenômenos que expressam a não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Nos estudos de Authier-Revuz (1998 e 2004), constatamos aquilo que ela chama de figuras que, pontualmente, marcam a falta no dizer. Ela apresenta três tipos, a saber: 1. *Figuras do Um realizado na nomeação* (exemplo: X, eu digo bem X’; ousou dizer X; o que se pode dizer/chamar X; o que é preciso chamar X); 1.1 consciência da palavra com a coisa (exemplo: X, é a palavra (exata, justa,...); X, no sentido estrito; X, propriamente dito); 2. *Figuras da adequação pretendida* (exemplo: o que se poderia chamar X; não digo X, mas Y); 2.1 indecisão/dúvida entre duas palavras (exemplo: X, eu falho dizendo Y; X, eu deveria dizer Y; X, ou antes Y; X, não, Y; X ou Y); 3. *Figuras da falta da nomeação*: 3.1 modalidades suspensivas (exemplo: X, se se pode dizer); 3.2 Modalidades anuladoras (exemplo: eu não direi X); 3.3 modalidades reveladoras de imperfeição (exemplo: X, na falta de algo melhor; X, por comodidade; X, provisoriamente; X, por assim dizer; X, é um eufemismo; X, entre aspas).

Destacamos brevemente as *figuras da adequação pretendida* e as *modalidades reveladoras de imperfeição*. No primeiro, temos, conforme Authier-Revuz (2004), casos em que um dizer é efetuado e depois é substituído por um outro dizer diferente do primeiro. Essa configuração da nomeação possibilita enxergar pontos difíceis de nomeação, ou que suscitam conflitos para o enunciador. As figuras da adequação pretendida são pontos em que o enunciador trabalha com a linguagem para *nomear o real*.

Já as *modalidades reveladoras de imperfeição* que fazem parte das figuras da falta de nomeação, conforme Authier-Revuz (2004), correspondem aos casos em que a palavra se apresenta como imperfeita, inadequada para nomear o objeto de discurso. Em outras palavras,

é como se o enunciador explicitasse no discurso que as palavras que usa para dizer não são *justas*, não dizem *perfeitamente* o que ele queria dizer.

Esses tipos de figura dão lugar a uma separação no dizer, representam a procura da “palavra certa”, plenamente adequada à coisa, ao real (AUTHIER-REVUZ, 2004). Conforme Authier-Revuz (1998), a não-coincidência entre as palavras e as coisas são pontos do discurso em que, na escritura, ‘habita’ a falta da captura do real pela linguagem é, em outros termos, um espaço de equívoco.

2.1.2 A não-coincidência das palavras consigo mesmas

Ao explicar a não-coincidência das palavras consigo mesmas, Authier-Revuz (1998; 2004) mostra que estas remetem a fenômenos que são próprios do sistema linguístico. Entre eles é citado a polissemia, a homonímia e o trocadilho. Ademais, os pontos de não-coincidências das palavras consigo mesmas ocorrem em “glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 190). Além disso, conforme interpreta Fonseca (2007), essa categoria é definida com base no conceito de *lalangue* e analisada pela perspectiva linguístico-psicanalítica.

Ocorre a não-coincidência das palavras com elas mesmas em pontos que designam como uma recusa ou, ao contrário, como uma aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho etc. Os casos de recusa são entendidos como a especificação de um sentido e a recusa de outros. Já os casos de aceitação são vistos como a integração ao sentido dos fatos citados anteriormente (de homonímia, de trocadilho, de polissemia etc.).

Authier-Revuz (1998; 2004) descreve, ainda, formas que testemunham o encontro dos enunciadores com o equívoco que joga em suas palavras, esses se apresentam em quatro tipos, a saber: 1. *Fixação de Um sentido* (exemplo: X, no sentido de p; X, não no sentido de q; X, sem jogo de palavra); 2. *Encontro com o não-UM* (exemplo: eu falho dizendo X; X, se ousar dizer); 3. *Sentido estendido do não-Um* (exemplo: X, também no sentido de q; X, no sentido p e no sentido q; X, em todos os sentidos da palavra); 4. *Reafirmação do não-Um* (exemplo: X, é o caso de dizer; X, é a palavra!; X, numa palavra ambígua).

Dessas marcas que assinalam a não-coincidência das palavras consigo mesmas, destacamos o primeiro tipo, *fixação de um sentido*, em que ocorre, como se percebe, a operação de fixação ou de redução de sentido, atestando a realidade enunciativa do não-um do sentido.

Nesse caso, o auto/enunciador do enunciado trabalha para especificar sentidos, isolando-os de outros. Nas palavras de Authier-Revuz (1998), esse tipo de fixação ocorre quando um termo tem seu sentido fixado em relação *aos outros* (polissemia) ou às outras palavras (homonímia, paronímia). Para a autora citada,

[...] ao ‘assumir o esforço’ de especificar desta maneira o sentido de um elemento X, o enunciador dá testemunho da potencialidade de um sentido outro que ele ‘encontra’ não ‘na língua’, mas nas palavras aqui e agora, *em contexto*, e do qual deve *proteger* ativamente seu dizer. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.31 grifos da autora).

Como se percebe, o enunciador, ao fixar um sentido, está protegendo seu dizer de cair na polissemia, nos muitos sentidos que cada palavra pode adquirir. Assim, trabalhar com a fixação de um sentido é reconhecer a realidade enunciativa do *não-um* do sentido, sendo que a operação de fixação trabalha para especificar *um* sentido.

No segundo tipo, *encontro com o não-um*, ocorre um modo de dizer partilhado, dividido pelo encontro com o não-um. Já no terceiro tipo, temos de forma explícita o sentido de um elemento X como desdobrado no não-um, jogando para esse elemento X uma pluralidade de sentidos. Por último, no quarto tipo, *reafirmação do não-Um*, ocorre um fortalecimento de um dizer, endereçando sua palavra ao interlocutor, o qual é convocado a participar do enunciado, produzindo, desse modo, um sentido compartilhado.

Por fim, ao testemunhar a presença da polissemia e da homonímia, o locutor enunciador tenta estabelecer a unidade, ou seja, tenta estabelecer um sentido entre vários outros possíveis, e para isso tenta anular o *equivoco* e a *falta* por meio de relações dialógicas, instaurando uma não-coincidência das palavras consigo mesmas.

3. Em busca da coincidência: traços de responsabilidade enunciativa

O *corpus* analisado nesta pesquisa é constituído por 10 (dez) monografias produzidas por estudantes do curso de Letras da universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente do *Campus* Avançado Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM. Como critério de seleção, utilizamos os seguintes procedimentos: primeiro, colhemos as monografias que foram escritas por estudantes da habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; segundo, selecionamos apenas aquelas monografias produzidas como

trabalho de conclusão de Curso no semestre letivo de 2009.2; terceiro, selecionamos as monografias que tiveram melhores conceitos/notas.

A análise do *corpus* constata que a não-coincidência entre as palavras e as coisas ocorre por meio de *figuras de adequação pretendida ou visada* e de *modalidades reveladoras de imperfeição*. Já a não-coincidência entre as palavras consigo mesmas ocorre unicamente por meio do movimento enunciativo denominado *fixação de Um sentido*. A seguir, analisaremos fragmentos do *corpus* que exemplificam a ocorrência de ambas as NCD.

(i) A não-coincidência entre as palavras e as coisas

Figuras da adequação pretendida

O conto vai além do que quer contar, ou melhor, não se limita a dizer em escassas linhas. É preciso mergulhar além da história, aparentemente medíocre que boia na superfície narrativa que o conto encerra [...]. (M10, p. 21)

Na ocorrência em questão, o estudante faz uma afirmação acerca do *conto*, de início, ele diz que *O conto vai além do que quer contar*. No entanto, o estudante percebe que essa definição não é suficiente para abarcar a complexidade da natureza “do objeto/tema do discurso” (o conto). Desse modo, ele recorre a uma figura de *adequação pretendida*, a saber, **ou melhor**, *do que se limita a dizer em escassas linhas*. A expressão linguística em destaque (ou melhor) é uma tentativa de conceituar, de definir o *conto* (real a ser nomeado).

O enunciado, em direção ao objeto do discurso (o conto), realiza-se em duas etapas hierarquizadas. Na primeira etapa temos: *o conto vai além do que quer contar*. E, na segunda etapa, que se caracteriza como um modo de dizer mais preferível, por ser uma *melhor* maneira de dizer o objeto, temos: *o conto não se limita a dizer em escassas linhas*. Cabe dizer que a segunda etapa não exclui a primeira, mas, sem dúvidas, apresenta-se como uma alternativa de significação mais condizente com o objeto. Além disso, a segunda etapa apresenta uma característica de complementaridade de sentido da primeira.

Constatamos nessa ocorrência um esforço do estudante em dizer, em definir e explicar a noção de *conto*. Diante da complexidade do real a ser nomeado pela linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25), o estudante empreende esforços que visam a “captura do objeto pela letra”. Mesmo sendo uma tentativa frustrada, o fato é que ele utiliza mecanismos linguísticos

que evidenciam essa tentativa de captura, mostrando-se empenhado em adequar a linguagem ao objeto real.

Esse movimento enunciativo-discurso configura-se um traço da responsabilidade enunciativa no gênero monografia de conclusão de curso, tendo em vista que é o estudante quem entra no mundo dos sentidos, buscando esclarecer, melhorar, lapidar conceitos e ideias acerca de determinado objeto, o conto, no caso. Cabe ressaltar, portanto, o trabalho com os sentidos, com o ponto de vista exposto, não sendo esse atribuído a nenhuma outra fonte do saber. O enunciador se apresenta como responsável pelo dizer, levando em conta que a responsabilidade enunciativa consiste “na assunção” ou “na atribuição” de alguns enunciados ou pontos de vistas (ADAM, 2008).

Além da figura da adequação pretendida, constatamos também a ocorrência de fenômenos de *modalidades reveladoras de imperfeição* como formas linguísticas da não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Modalidades reveladoras de imperfeição

[...] a linguagem literária é distinta da linguagem cotidiana, pois no primeiro caso o tratamento dado a linguagem, que tende a ser mais elaborada, confere ao texto, o *status* da obra de arte, enquanto que o segundo caso não há um trabalho especial na elaboração da linguagem, uma vez que se tem em vista é a “transmissão” de uma “informação”. (M07, p. 15)

Na ocorrência acima, constatamos uma não-coincidência entre as palavras e as coisas marcada por uma *modalidade reveladora de imperfeição*, mais precisamente o enunciador mobiliza aspas nas palavras *transmissão* e *informação*, causando um *desdobramento* metonímico desses termos.

Ao discorrer acerca da diferença entre a linguagem literária e a linguagem do cotidiano, o estudante diz que essa última não recebe um trabalho especial. Ao apresentar características da linguagem cotidiana, o estudante coloca entre aspas duas palavras que marcariam a função dessa linguagem (*transmitir* e *informação*). No entanto, é possível ver que tais palavras têm seus sentidos *suspensos* pela autonímica, pelo uso das aspas, porque o estudante percebe que *transmissão* e *informação* não são termos que abarcam a complexidade e os múltiplos usos e funções da linguagem. É, portanto, uma modalidade reveladora de imperfeição, ou seja, a noção real do que significa a *linguagem cotidiana* não é *perfeitamente* representada/significada/definida pelos termos entre aspas utilizados no enunciado em questão.

Provavelmente, nesse caso específico, o uso das aspas tenha sido motivado pelo atravessamento de discursos que corroboram o fato de que a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas para persuadir, enganar, impor, dominar, construir etc. Teorias discursivas e pragmáticas criticam a visão reducionista que concebe a linguagem como simples veículo de transmissão de informação. E o autor da monografia em análise, sem sobras de dúvidas, teve acesso a essas leituras durante a graduação, em disciplinas como Análise do Discurso, Pragmática, Sociolinguística etc.

Convém reiterar que a responsabilidade enunciativa é marcada por meio da modalidade reveladora de imperfeição. Acerca do uso das aspas, são pertinentes os comentários de Authier-Revuz (2004, p. 219 grifos da autora) quando diz: “O distanciamento pontual das aspas requer, supõe que, de modo global, uma atitude metalinguística de desdobramento do locutor ocorre em uma fala acompanhada, duplicada, por *um comentário crítico*, no próprio curso de sua produção”. Relacionando esses dizeres com a ocorrência em análise, a utilização das aspas em duas palavras que conceituam a linguagem cotidiana produz uma espécie de comentário crítico do próprio uso de tais palavras.

Conforme Authier-Revuz (2004, p. 219), “essa atitude manifesta uma aptidão: ela coloca o locutor em posição de juiz e dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza”. No nosso caso, o uso das aspas evidencia uma *aptidão* por parte do estudante em assumir uma posição de juiz de suas próprias palavras. E é nesse aspecto que a responsabilidade enunciativa se materializa, ou seja, temos nessa ocorrência uma assunção da responsabilidade enunciativa por parte do estudante.

O movimento do enunciador, portanto, em mobilizar recursos tipográficos para manter suas palavras sob vigilância, mantendo termos à distância, marcando, também, um comentário crítico no próprio curso de sua produção, assinala um enunciador dono de um querer dizer. Como sentinela vigiando o palácio do rei, assim se coloca o enunciador diante de sua produção, mantendo, por meio das aspas, uma certa distância em relação a sua própria escrita, podendo, assim, avaliá-la, criticá-la, marcá-la quando percebe que a mesma não nomeia o real de forma completa.

(ii) A não-coincidência entre as palavras consigo mesmas

A análise revelou, conforme já informamos, a ocorrência da não-coincidência entre as palavras consigo mesmas por meio do movimento enunciativo denominado *fixação de Um sentido*. Os fragmentos a seguir exemplificam esse movimento na construção da responsabilidade enunciativa.

Fixação de Um sentido

[...] a produção de texto corresponde a ensinar o aluno a desenvolver seu texto de acordo com um esquema abstrato, ou mais precisamente, conduzi-lo ao domínio de uma sequência tipológica, como descrição, narração e dissertação. (M02, p. 26).

Ao discorrer acerca da produção de texto, o estudante afirma que *a produção de texto corresponde a ensinar o aluno a desenvolver seu texto de acordo com um esquema abstrato*. Ao notar uma imprecisão em seu dizer, configurando aquilo que Authier-Revuz (1998, p. 195) denomina de “o encontro dos enunciadores com o equívoco que joga em suas palavras”, o estudante faz uma espécie de *laçada reflexiva*, tentando fixar *Um sentido* em meio ao domínio da polissemia. Temos então: ***ou mais precisamente, conduzi-lo ao domínio de uma sequência tipológica, como descrição, narração e dissertação***. A expressão *ou mais precisamente* faz com que o enunciado dito anteriormente seja retomado e tenha o seu sentido mais especificado, mais detalhado, sendo que as informações acrescentadas visam precisar e detalhar mais o sentido desse enunciado.

Essa não-coincidência ocorre devido aos vários sentidos possíveis das palavras, necessitando do enunciador um movimento de especificação e delimitação de sentidos na construção do texto. Como se percebe, esse movimento revela um traço da responsabilidade enunciativa nos textos analisados. Ou melhor, o estudante constrói um enunciado, especificando sentidos, detalhando, agindo reflexivamente sobre ele, voltando-se sobre suas próprias palavras.

Vejamos mais um caso com essa não-coincidência do dizer.

O sucesso do Realismo, então, se deu pelas influências intelectuais que designam a reação contra o egocentrismo romântico e contra as suas falsas idealizações da paixão amorosa. Esta escola intenta um crescente respeito pelo fato empiricamente averiguado, e pelo progresso técnico, o que significa dizer que a passagem do Romantismo para o Realismo corresponde uma mudança do belo e ideal para o real e belo. (M03, p. 29)

Neste outro caso, o estudante apresenta uma discussão acerca do *Realismo*, a partir da seguinte afirmação: *Esta escola intenta um crescente respeito pelo fato empiricamente averiguado, e pelo progresso técnico*. Após fazer essa afirmação, o estudante, como que reconhecendo que não disse de maneira significativa, volta-se sobre suas próprias palavras e diz: *o que significa dizer que a passagem do Romantismo para o Realismo corresponde uma mudança do belo e ideal para o real e belo*. A expressão *o que significa dizer* compreende um movimento sobre o próprio dizer. É um desdobramento do dizer, ou uma volta sobre o dito na busca por esclarecer determinado sentido. Em outras palavras, é a tentativa de estabelecer *Um sentido* para o texto.

Percebemos que essa ocorrência mostra que o estudante está em vigilância e em diálogo com o interlocutor. É como se o estudante antecipasse possíveis questionamentos como: *o que isso significa? O que você quer dizer? Em que sentido você diz isso?* Percebendo um possível *equivoco*, o estudante procura fixar *Um sentido* em meio a muitos outros.

Assim, os sentidos do texto monográfico são construídos no movimento de busca por nomear o real, e no movimento de percepção de que a palavra, em muitos casos, não é precisa, tendo em vista que os sentidos resvalam, são movediços. Essa natureza dos sentidos e da linguagem faz com que o enunciador se volte sobre o seu próprio dizer, numa aptidão para especificar *Um sentido* e, assim, construir uma unidade de sentido para o texto.

Em todos os casos analisados, constatamos traços de responsabilidade enunciativa que se materializa a partir de elementos linguísticos presentes na construção de sentidos do texto monográfico. Portanto, a análise empreendida permite afirmar que os pontos de não-coincidências entre as palavras e as coisas, bem como os pontos de não-coincidências entre as palavras e elas mesmas, configuram-se traços de responsabilidade enunciativa, tendo em vista a busca do sujeito-enunciador pela coincidência, pela completude do dizer. Ou melhor, são pontos em que o sujeito-enunciador se movimenta nas brechas, nas falhas, nos equívocos que marcam sua enunciação.

4. Considerações finais

Este trabalho objetivou analisar traços de responsabilidade enunciativa em monografias de conclusão de curso, a partir das não-coincidências do dizer. Os casos de não-coincidências entre as palavras e as coisas e de não-coincidências das palavras consigo mesmas mostram o movimento do estudante/enunciador no processo de construção da responsabilidade

enunciativa. Nesse processo, ele utiliza recursos linguístico-enunciativos que o faz pensar, criticar, avaliar seu próprio dizer, procurando especificar sentidos para o texto, diante da polissemia e da complexidade do real.

Os sentidos do texto monográfico são construídos na busca complexa por nomear o real pelo simbólico, na busca pela palavra certa, adequada, na tentativa de sanar o equívoco sempre presente na linguagem. Portanto, imerso na linguagem e nos sentidos, o enunciador reflete sobre seu próprio dizer, numa aptidão para especificar o *Um sentido* e, assim, construir uma unidade temática para texto, sem ambiguidade, sem equívocos.

Cabe ressaltar, por fim, que este trabalho, ao tomar duas das não-coincidências do dizer como categoria de análise da responsabilidade enunciativa, não abarca todas as possibilidades que são passíveis de estudo. A responsabilidade enunciativa, sendo um fenômeno que pode ser manifestado por meio de vários elementos linguísticos, encontra nas não-coincidências do dizer um traço de sua materialização.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP. 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Leurquin. Revisão Técnica: Luis Passeggi e João Gomes das S. Neto. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1990.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERGOUNIOUX, G. **Le moyen de parler**. Paris, Verdier, 2004.

FONSECA, C. M. V. **Escavando o discurso e encontrando o sujeito**: uma arqueologia das heterogeneidades enunciativas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará/UFC, 2007.

GUENTCHÉVA, Z. (Org.). Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps français. **Langue française**, Paris: Larousse, n. 102, 1994, p. 8-23.

_____. **L'énonciation médiatisée**. Louvain/Paris: Peeters, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Análise de Textos de Comunicação**. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2002.

PHILIPPE, G. Le paradoxe énonciatif endophasique et ses premières solutions fictionnelles. **Langue française**. Paris, Larousse, n. 132, 2001, p. 96-105.

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 18.04.2017

Dizer sobre outro e falar de si: um estudo da constituição do sujeito a partir de diários reflexivos

Say about each other and talk about yourself: a study of the constitution of the subject from reflective diaries

Maria Ester Vieira de Sousa*
Julia Cristina de Lima Costa**

RESUMO: Este artigo objetiva investigar os processos de subjetivação que se estabelecem nos discursos de alunos. Especificamente, analisar em que medida os sujeitos inscrevem em seus discursos marcas de uma reflexão sobre a prática docente observada que possam vir a interferir na sua futura atuação em sala de aula. Utilizaremos como dados de análise diários reflexivos escritos por alunos matriculados na disciplina “Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa” do curso de Letras da modalidade de ensino a distância da Universidade Federal da Paraíba. Esses dados, selecionados a partir de um corpus constituído por 110 diários reflexivos, coletados no ambiente Moodle da UFPB Virtual e foram resultados de uma atividade solicitada na disciplina e produzida após pesquisa que esses alunos desenvolveram em salas de aula. Como fundamentação teórica, utilizaremos a produção de Bakhtin/Voloshinov ([1988]1929), Bakhtin ([2000]1935), especificamente, lançando mão das noções de dialogia e de alteridade. Também recorreremos a outros autores, como Baumann (2005) e Hall (2008), para discutirmos o conceito de identidade. No que se refere aos resultados, verificamos que o aluno na posição de pesquisador avalia de forma crítica a atuação docente, frequentemente, elencando diferentes problemas nas aulas observadas e, em consequência, apontado para um ensino de língua deficiente.

ABSTRACT: This article aims to investigate the processes of subjectivation that are establish in the discourse of students. Specifically, we intend to analyze to what extent the students' subjects inscribe in their discourses marks of a reflection on the teaching practice observed that may interfere with their future classroom performance. We will use as reflexive daily analysis data written by students enrolled in discipline "Applied research on Language Teaching (ARLT)" of the academic education of Letters of the modality of distance learning of the Federal University of Paraíba (Virtual UFPB). These data, selected from a corpus constituted by 110 40 reflective diaries, were collected in the Moodle environment of the Virtual UFPB and were the results of an activity requested in said subject and produced after research that these students developed in Portuguese language classrooms. As a theoretical basis, we will use the production of Bakhtin/Voloshinov ([1988]1929), Bakhtin ([2000]1935), Specifically, using the notions of Dialogic and otherness. We also turn to other authors, as Baumann (2005) and Hall (2008), to discuss the concept of identity, which are aligned with the Dialogical Theory. Regarding the results, we verified that the student in the position of researcher critically evaluates the teaching performance, Frequently, listing different problems in the classes observed and, consequently, pointed to a deficient language teaching.

* Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, com atuação na Graduação (Presencial e a Distância) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística.

* Professora Doutora em Linguística, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI) da UFPB.

PALAVRAS-CHAVE: Professor-pesquisador. Gênero discursivo. Diário reflexivo. Processos de subjetivação. Ensino a distância.

KEYWORDS: Teacher-researcher. discursive genre reflective diary. Discourses on teaching and learning. Subjectivation processes. Distance learning.

1. Introdução

Com o uso cada vez maior da rede digital e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), vemos avançar práticas sociais e discursivas antes observadas em uma escala bem reduzida. É o que ocorre, por exemplo, com a modalidade de Ensino a distância (EaD) que vem assumindo um papel muito importante no cenário educacional brasileiro. De acordo com Campos et al (2007), a EaD surge como uma alternativa para democratizar o acesso ao ensino, com vistas à capacitação de um número maior de pessoas com formação superior, além de, com a implantação de cursos de licenciatura, propiciar aos professores, principalmente do Ensino Fundamental, a oportunidade de adquirirem a tão desejada e exigida qualificação em sua área de atuação.

Tendo em vista o avanço crescente de cursos a distância, oferecidos por Universidades Públicas, é comum circular discursos que revelam “olhares enviesados” sobre essa modalidade de ensino, principalmente, no tocante ao processo de formação dos professores e em relação à aquisição de práticas de aprendizagens que esse campo de investigação permite.

Esse artigo se insere nesse espaço de discussão, ao investigar os processos de subjetivação que se estabelecem em produções de alunos do Curso de Letras da modalidade de ensino a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual), resultantes de observações das práticas de ensino (ação docente) do professor de língua. Em outras palavras, analisamos em que medida os sujeitos alunos inscrevem em seus textos marcas de uma reflexão sobre a prática docente observada que possam vir a interferir na sua futura atuação em sala de aula. Nesse sentido, partimos da compreensão de que, ao falar sobre o outro – o sujeito professor –, o sujeito aluno revela a si mesmo, criando um espaço de subjetividades que dialogam com o passado, o presente e com o futuro (o vir a ser professor).

Para dar conta desses objetivos, utilizamos como dados de análise diários reflexivos¹ escritos por esses alunos. Esses dados foram selecionados a partir de um *corpus* constituído por 110 diários reflexivos, coletados no ambiente *Moodle* da UFPB Virtual, no período letivo 2012.2, como resultados de uma atividade solicitada na disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino

¹ As condições de produção desses diários e a natureza desse gênero serão explicitadas em um item específico.

Língua Portuguesa (PALP), produzidos após pesquisa que esses alunos desenvolveram em salas de aula de língua portuguesa.

Como fundamentação teórica de nosso estudo, recorreremos à produção de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 1986), Bakhtin ([1935] 1997), especificamente, lançando mão das noções de dialogia e de alteridade. Nessa mesma direção, também recorreremos a autores que se alinham a essa perspectiva dos estudos discursivos. Para o conceito de identidade, utilizamos como referenciais as pesquisas de Hall (2008) e Baumann (2005).

Esse artigo está dividido em três partes: na primeira, abordamos alguns conceitos que fundamentam a análise dos dados; na segunda, apresentamos o contexto de produção do *corpus* e situamos nosso objeto de estudo – o discurso de alunos de Letras, presente em diários reflexivos produzidos em condição de pesquisa da disciplina mencionada; na terceira parte, procedemos à análise dos dados, que será estabelecida a partir de algumas sequências enunciativas dos diários reflexivos. Por último, apresentamos a conclusão com os resultados possíveis nesse estágio das análises.

2. Princípio dialógico e a noção de alteridade em Bakhtin e no Círculo

Dentre os pressupostos epistemológicos que integram a teoria referenciada como de autoria de Bakhtin e do Círculo, destacamos para essa discussão o princípio do dialogismo. Esse princípio, de certa forma, permeia toda produção teórica desse grupo e representa, do nosso ponto de vista, o conceito chave para compreensão dos fenômenos discursivos. No sentido mais amplo do termo, conforme já apontado em Costa (2012), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e condição *sine qua non* para que se produza sentido no dizer. Ignorar a natureza dialógica da linguagem é apagar a relação que existe entre linguagem e vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986). Na produção linguageira, os discursos se cruzam, se completam, se excluem ou polemizam entre si, produzindo um diálogo que, ao mesmo tempo em que reflete, refrata o discurso de outrem.

Bakhtin (1997) considera a dialogicidade mesmo nas produções aparentemente monológicas, isto é, sempre encontramos a orientação dialógica em todo gênero do discurso, desde os gêneros primários – identificados pelo autor como sendo aqueles constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, como um diálogo cotidiano, uma carta, dentre outros – até os mais complexos (gêneros secundários), os que surgem em uma condição de convívio sociocultural bem desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito-

artístico, científico, entre outros. Conforme Bakhtin (1997), há sempre uma resposta, quer seja em menor ou maior grau, que se manifesta não só em relação ao enunciado do(s) outro(s), mas também na relação do locutor com o próprio objeto do discurso. Em suas palavras: “A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Para o autor, o fenômeno do dialogismo é realizado a partir de diferentes dimensões. Ou seja, as relações dialógicas ocorrem tanto entre interlocutores situados numa relação sócio-histórica, como também se realizam no diálogo do sujeito consigo mesmo (discurso interior) e nos discursos que respondem uns aos outros, ora convergindo, ora divergindo.

Conforme Bakhtin/Volochinov (1986) e Bakhtin (1997), a unidade fundamental da língua é o enunciado, entendido como toda comunicação verbal que se realiza em um tempo e local específicos, no entanto, sempre inacabado e infinito, devido às variações da realidade circundante.

Bakhtin (1997) é contundente em afirmar que, nesse processo, vivemos no universo das palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro, em todos os campos da cultura e da atividade, completam toda a nossa vida. “Ele disse”, “ouvi dizer”, “dizem” são materialidades linguísticas que revelam, no discurso do dia a dia, o quanto em nosso dizer ecoam as vozes dos outros que, nesse sentido, se tornam constitutivas das nossas.

Podemos inferir que, para Bakhtin e o Círculo, a identidade não é algo inato ao ser, ela é construída e, ao mesmo, (trans)formada a partir de interações entre os indivíduos, entre os grupos sociais e/ou culturais. Isso significa dizer que a alteridade é construída de fora, a partir dos e com os outros, portanto, não é algo gerado internamente², não é congênito, antes, se forma na superfície extraterritorial, ou seja, vem das forças/relações sociais e culturais nas quais o sujeito, nas mais variadas esferas da vida social, se encontra inserido (cf. COSTA, 2012). A esse respeito, ele diz:

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo que se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 378) (grifos nossos)

² Embora se transforme e se modifique internamente, como veremos a seguir.

Assim, temos que o sujeito constrói sua identidade pela *alteridade*, ou seja, na sua relação com o outro, aquilo que ele não é, mas o constitui. Ela é constituída no interior do permanente diálogo com o outro, isto é, no/pelo processo da interação entre o “Eu e o outro” ou entre o Eu e o(s) outro(s) sujeito(s). Como afirma Sobral (2009, p.81), o sujeito

[...] traz na constituição de sua condição de sujeito, de sua ‘subjetividade’, as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua ‘inter-subjetividade’, que vão se integrando gradativamente à sua identidade, a partir dos deslocamentos de suas posições individuais que as relações com os outros provocam etc.

Nessa mesma direção, embora em um outro campo teórico, Bauman (2005) afirma que não existe uma identidade unificada, completa e única. Para o autor, ela é construída pelas diferenças. Como percurso ampliado deste conceito, encontramos na tese de Hall (2008, p.109-110) a concepção de identidade como processo cultural, concebida nos discursos sociais em uma dada sociedade:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégia e iniciativas específicas [...] Acima de tudo são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta com aquilo que tem sido chamado *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo e, assim, sua “identidade” pode ser construída. (grifos do autor).

Conforme já discutido em Costa (2012), frente às posturas teóricas evocadas, a constituição da identidade não se fundamenta na identificação da semelhança. Ao contrário, é concebida essencialmente na relação do eu com a alteridade, no interior das diferentes práticas sociais e discursivas, sendo, assim, formada e transformada a partir das posições que ele ocupa nas mais variadas esferas da vida social.

Bakhtin (1997) ressalta os processos de subjetivação a partir de três categorias inter-relacionadas, a saber: 1) a imagem que tenho de mim (*eu-para-mim*); 2) a imagem que tenho do outro (*o-outro-para-mim*); 3) a imagem que o outro tem de mim (*eu-para-o-outro*). Nesses processos, segundo Bakhtin (1997, p. 45), o eu ocupa um lugar marcado e construído pela relação com o outro, mas, ao mesmo tempo, singular e específico:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o *excedente da minha visão*, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (grifo nosso).

Desse modo, a noção de “excedente de visão” torna-se igualmente fundamental para entender a constituição do sujeito bakhtiniano. Em outras palavras, podemos dizer que para Bakhtin o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro e de si próprio, do lugar que o eu ocupa na sua relação com o outro e que o singulariza. Isso significa admitir que a subjetividade constrói-se a partir de relações com a alteridade, mas não se fecham nela, visto que

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver; [...] o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Assim, no dizer de Bakhtin, ainda que a imagem que o outro faz de nós nos constitua, ela nunca coincide totalmente com a imagem que temos de nós, ou que imaginamos que o outro tem de nós. De qualquer modo, parece haver, de um lado, uma falta que marca o encontro entre o eu e outro, e de outro lado, uma presença, um ponto de interseção entre dois mundos diferentes marcando o encontro entre os sujeitos. Sempre aprendemos com a imagem que formamos do outro e que o outro forma de nós e sempre transcendemos essas imagens, revelando o nosso inacabamento como sujeito.

3. O gênero diário reflexivo: contexto de produção e caracterização dos dados de análise

O diário como ferramenta para registro do cotidiano dos indivíduos não se caracteriza como um gênero novo: para não irmos tão longe, basta pensar nos diários de bordo presentes no período das grandes navegações e da descoberta do mundo novo. Os diários de viagem povoaram o imaginário do século XVI e ajudaram a entender (ou a criar) o novo mundo. Naturalmente não é nosso objetivo fazer um inventário histórico do gênero, mas tão somente mencionar que não se trata de algo novo e, ao mesmo tempo, situá-lo no contexto acadêmico.

Principalmente, em torno da década de 70 do século XX, esse gênero se populariza em alguns campos de pesquisa em Ciências Sociais e Ciências humanas, a exemplo dos estudos etnográficos, sociológicos, históricos etc., como um instrumento útil ao pesquisador para registro do seu trabalho diário de observação e investigação³. Esse é um momento em que as pesquisas em Ciências Humanas, marcadamente as pesquisas de campo, assumem um viés qualitativo em cujo entorno surgem as discussões sobre o papel do sujeito da pesquisa e da sua não neutralidade. Os diários passam a ser os instrumentos nos quais o pesquisador registra as mais diferentes informações, comentários, dúvidas e inquietações do seu fazer cotidiano da pesquisa de campo. Diário de bordo, diário de pesquisa, diário de leitura, diário reflexivo são algumas das denominações que, ao longo dos anos, esse gênero assume no universo acadêmico⁴.

Consideramos, conforme Liberali (1999, p. 18), que

[...] os diários podem ser vistos como gêneros uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que tem funções específicas. O gênero diário age como ferramenta na organização de processos mentais. Entende-se, portanto, os diários como formas de discurso que são ferramentas [...] para a reflexão.

Neste trabalho, a denominação “Diário Reflexivo” passa a ser entendida como uma produção escrita produzida por alunos do curso de Letras Virtual em situação de pesquisa de campo em sala de aula de língua portuguesa. Especificamente, os diários foram escritos por alunos, na condição de pesquisadores, matriculados na disciplina “Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP)”⁵, alocada no 6º período currículo do Curso de Letras da modalidade de ensino a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual). A fim de explicitar melhor as condições de produção dos escritos dos alunos, começamos pela apresentação da proposta tal qual constava na plataforma *Moodle*. A atividade, intitulada “Diário reflexivo”, foi assim encaminhada:

³ Para uma discussão datada em torno dessas investigações, do papel da metodologia e dos instrumentos das pesquisas sociais, dentro os quais o diário, ver Nunes (1978) cujos artigos demonstram a inquietação de vários pesquisadores, na década de 70 do século XX, em se ajustar ao discurso normativo do fazer científico e em trazer à tona uma reflexão sobre a natureza subjetiva do cotidiano das pesquisas nessa área a qual não inviabiliza a cientificidade.

⁴ Sobre a utilização de diários, em suas várias denominações, em pesquisa na área do ensino e da aprendizagem de línguas, ver, entre outros, Liberali (1999), Reichmann (2007) e Bortoni-Ricardo (2008).

⁵ É importante registrar que éramos, respectivamente, professora e tutora dessa disciplina no período citado, motivo pelo qual, a seguir, trazemos dados da contextualização da proposta de atividade que não seriam possíveis se nossa posição fosse outra.

Esse é um texto de natureza mais subjetiva e, geralmente, escrito em primeira pessoa. Sugerimos que você faça um relato de suas visitas à escola, refletindo sobre o que mais lhe chamou a atenção, as dificuldades que enfrentou para a realização da pesquisa... Ou seja, você poderá apresentar suas impressões sobre a pesquisa; registrar dúvidas, inseguranças; fazer comentários; apresentar fatos que o surpreenderam ou lhe chamaram a atenção nessa visita à escola etc.. Você também deverá fazer uma reflexão acerca da importância ou não de realizar uma pesquisa em sala de aula, considerando a sua formação como futuro professor. Esse texto deverá ter, no mínimo, 500 palavras. (grifos nossos)

Note-se que, no geral, o diário surge, nesse contexto da atividade proposta, como um instrumento ou uma ferramenta útil ao registro da prática do discente (observação) em sala de aula e, ao mesmo tempo, propício à reflexão. Nesse sentido, a produção do diário tinha uma função e um funcionamento bem específicos delineados no comando da proposta apresentada. Primeiro, seria um texto escrito decorrente da observação das aulas; segundo, os substantivos “relato” e “reflexão” e os verbos (e perífrases verbais) “apresentar”, “registrar”, “fazer comentários” caracterizam as diferentes ações que se esperava que o aluno-pesquisador desenvolvesse no decorrer da produção desse texto. Ainda do ponto de vista da disciplina para a qual a atividade foi proposta, o diário reflexivo, como um gênero, atenderia a funções bem específicas: responderia à necessidade de acompanhamento (no ambiente virtual) do desenvolvimento da pesquisa em sala de aula; permitiria ao aluno a reflexão sobre a prática da pesquisa, preparando-o para a produção do relatório de pesquisa; serviria para avaliar o aluno no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa.

Dito de outro modo, o objetivo principal dessa atividade era levar os alunos a escreverem sobre a visita à escola, sobre o trabalho do professor na sala de aula observada, a registrarem o que mais lhes chamou a atenção, como os fatos mais surpreendentes, as impressões, as inseguranças, as dúvidas e, principalmente, as dificuldades que enfrentaram durante a realização da pesquisa. Esperava-se também que eles refletissem sobre a importância de o professor fazer de sua sala de aula um ambiente de pesquisa e de revisão de suas posturas. Vale ressaltar que muitos dos alunos já atuavam como professores em sala de aula há algum tempo (tanto em escola da rede pública quanto da rede privada), assim, muitos desses discentes já tinham uma relação com a prática e com toda a complexidade que envolve o trabalho docente.

É importante dizer ainda que, através do diário, tanto os tutores como a professora da disciplina tinham a possibilidade de perceber os conflitos e procurar as soluções viáveis para eventuais dificuldades surgidas no momento da realização da pesquisa em sala de aula, uma

vez que a pesquisa era uma etapa decisiva para a elaboração do relatório final e requisito essencial para conclusão da disciplina.

Assim, a atividade que resultou na produção desses diários foi pensada no conjunto da disciplina mencionada como uma ferramenta para acompanharmos à distância o percurso da pesquisa em sala de aula de língua portuguesa e para avaliarmos o aluno. Durante a leitura e avaliação desses diários, chamou-nos a atenção o modo como os alunos se representavam e como representavam o outro (o professor da sala de aula em que a pesquisa foi realizada) ou a imagem que se tem de ser professor. Em função disso, passamos a ficar mais atentas a essas formulações e decidimos construir um *corpus* que pudesse ser objeto de investigações futuras. O *corpus*, constituído nessa fase, é composto, no total, por cento e dez diários de pesquisa dos quais foram utilizados para a análise apenas uma amostra de oito dez diários.

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a produção desse gênero, dada principalmente a sua natureza subjetiva, permite mobilizar diferentes vozes e saberes orientadores da prática profissional do professor em formação inicial e, além disso, já se encontra socialmente indexado, isto é, adaptado a diferentes e específicas situações de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que a escrita do gênero diário reflexivo pode ser uma das fontes de informações qualitativas que serve para análise e reflexão do trabalho docente, conforme analisa Mazzillo (2007). Por isso, advogamos em favor da escrita do gênero diário como um instrumento essencial tanto para o professor em formação inicial quanto para os formadores, revelando-se um material significativo para a análise da prática docente. Passemos, então, à análise dos dados.

4. O discurso do aluno/pesquisador sobre a docência

4.1. O futuro docente: o “Eu” para “mim”

Iniciemos a análise apresentando um fragmento de um diário em que sujeito-aluno reflete sobre a atuação do outro, o professor em sala de aula, e, ao mesmo tempo em que observa, avalia e julga o trabalho desse outro, projeta uma construção para o que poderá vir a ser o seu próprio fazer docente. Vejamos a sequência discursiva:

(1)

[...] **como futura professora** é de fundamental importância uma pesquisa desta

forma, uma vez que desperta em **nós a seguinte indagação: Este caminho** posso trilhar? **Será que estou** sendo compreendida? O material **que estou** utilizando no caso das aulas na hora da pesquisa (o livro didático sozinho é suficiente?), Como **deve ser meu** comportamento em sala de aula? Tenho de ser linha dura, ou meio termo? **O ideal seria que todos que fizessem licenciatura** tivessem esta oportunidade para que analisassem como é e como deveria **ser o papel do professor**, e também em relação ao aluno [...] (Aluna JA)⁶ (grifos nossos)

É interessante verificar, nesse fragmento, que a aluna assume inicialmente a voz do grupo e enuncia em nome da coletividade, para introduzir alguns questionamentos ou algumas inquietações sobre o vir a ser professor(a): *“uma pesquisa desta forma, uma vez que desperta em nós a seguinte indagação”*. Já os questionamentos que se seguem são enunciados em primeira pessoa: *“Este caminho posso trilhar? Será que estou sendo compreendida?”*. Há, nesse caso, um deslocamento entre o eu e o nós que talvez se justifique pelo fato de ela estar dividindo a “responsabilidade” do que é anunciado com outros professores e, possivelmente, com colegas de curso, claramente evidenciado no enunciado *“O ideal seria que todos que fizessem licenciatura tivessem essa oportunidade”*.

Notemos que o endereçamento ao outro provoca um jogo imbricado da palavra e da contrapalavra, em conflito, em concorrência, no sentido bakhtiniano do termo. Conforme Bakhtin (1997), esse interlocutor que dialoga com um oponente invisível reproduz (ainda que na interioridade) os conflitos, a voz da coletividade, a voz do outro, mesmo que o outro não venha especificado na enunciação. Em *“Tenho de ser linha dura, ou meio termo?”*, o sujeito da enunciação reitera esses conflitos quando põe em evidência a existência de dois modelos de professor: um “linha dura”; outro, “meio termo”. A aluna expõe um dilema resultante, provavelmente, de um saber experiencial, adquirido em sua vivência como aluna, ao longo de toda sua formação, e em particular como aluna de Letras que se encontra em uma situação de uma pesquisa de campo que a obriga a refletir sobre a prática docente (do docente que é observado e da sua futura prática).

De qualquer modo, é preciso verificar que prevalece, no discurso, a voz que enuncia em primeira pessoa e passa a estabelecer, a partir da categoria do *“Eu para mim”*, o que o sujeito pensa sobre o ser professor e o que é o trabalho docente. Trata-se de uma voz que revela um diálogo consigo mesmo e que se dirige para si mesmo. Nesse sentido, no registro de suas

⁶ Os diferentes relatos serão identificados pelas iniciais dos nomes dos alunos para preservar o anonimato dos nossos sujeitos informantes. Também é importante registrar que não foram feitas alterações de ordem linguística nos relatos.

reflexões, a aluna demonstra ansiedade por uma prática diferenciada e, ao mesmo tempo, conflitos com a realidade educacional, trazendo à discussão marcas e características de uma identidade em construção ao mesmo tempo individual e coletiva. Passemos a observar uma sequência discursiva de outro diário:

(2)

Essa pesquisa tem sido importante **para a minha formação, para me conscientizar sobre a realidade escolar, e me** estimular na fomentação de ideias que possam **me** preparar e aperfeiçoar os métodos de ensino que **eu pretendo aplicar no exercício da docência.**

As observações de aula, as entrevistas que apliquei a professores e alunos de séries, escolas e realidades diferentes **me** fizeram observar que é necessária uma **reinvenção nos métodos de ensino**, uma maior **inculturação na realidade dos alunos**, penetrar no seu **contexto cultural e linguístico** visto que os tempos mudaram, e hoje ao invés de apenas aprender regras gramaticais é necessário preparar o indivíduo para **um letramento mais relevante**, formá-los para adquirir **capacidade comunicativa nos mais variados contextos de interação social [...]** (Aluna SM) (grifos nossos)

Na sequência, percebemos que, no processo constante de avaliação, o sujeito (agente-produtor do diário) traz à tona fragmentos do discurso acadêmico. Em outros termos, enquanto o aluno/pesquisador fala sobre a prática do outro professor, sobre o seu fazer, ou melhor, “seu deixar de fazer”, surge eco do conhecimento adquirido na graduação do Curso de Letras. Isso pode ser observado quando ela utiliza um vocabulário marcado por terminologias próprias de tendências teóricas que modernamente estabelecem uma discussão sobre o ensino de língua, a exemplo “*contexto cultural e linguístico, letramento, capacidade comunicativa, interação social [...]*”. É relevante observar que a imagem ideal de ser professor é construída pela aluna-pesquisadora a partir de um discurso que prega a ineficiência do “modelo tradicional” – de ser professor – frente às necessidades e exigências atuais. Por exemplo, quando enfatiza a importância da descentralização da Gramática Normativa em favor de um ensino mais contextualizado e reflexivo: “[...] *visto que os tempos mudaram, e hoje ao invés de apenas aprender regras gramaticais é necessário preparar o indivíduo para um letramento mais relevante [...]*”. Parece-nos, portanto, que esse é um aspecto importante na formação inicial dessa profissional.

Enfim, no discurso da aluna pesquisadora, há uma preocupação com o conteúdo de ensino e com a prática pedagógica do docente. E, ao avaliá-lo, constrói sua própria identidade de professor, marcando ou assinalando um lugar diferenciado e em consonância com as

expectativas em relação à atuação docente, conforme sugerem os referenciais oficiais da educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio⁷.

Vejam os outros exemplos de sequência discursiva:

(3)

Como exerço **o magistério há mais de dez anos, confesso** que muito do que observei já faz parte do meu cotidiano. Contudo muito do que observei **também acrescentou algo mais a minha atuação** [...] Essa experiência foi muito enriquecedora, porque através da observação da prática escolar de outra professora, pude **perceber muitos aspectos que necessito melhorar como docente**. Houve uma troca produtiva de experiências que certamente me tornou uma **profissional muito melhor**. (Aluna MC) (grifos nossos)

Notamos que a aluna MC constrói o seu lugar atual de professora a partir da avaliação que faz do outro, ou seja, ao falar sobre o outro – o professor cuja atuação foi observada –, a aluna revela a si mesma, mostra-se incomodada com suas próprias ações, ao ponto de repensar sua prática e querer mudá-la: “[...] *contudo muito do que observei também acrescentou algo mais a minha atuação [...] pude perceber muitos aspectos que necessito melhorar como docente*”. Desse modo, a aluna se aproxima e se afasta da prática observada, a qual passa a funcionar como um espelho da sua. Sobre esse modo de constituição do sujeito e de sua subjetivação, afirma Bakhtin (1997, p. 378): “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”. Considerando o dizer da aluna, podemos afirmar que o sujeito se constitui enquanto tal na interação com a alteridade, nesse processo constante que, consciente ou inconscientemente, o leva a projetar o olhar para frente, que o leva à *reflexão e à autocrítica*. Em outras palavras, pela avaliação que fazemos dos outros e de nós mesmos, nos constituímos como pessoa e nos transformamos.

4.2 O outro para mim: imagens de professor

Neste item, analisamos, mais especificamente, as imagens que os sujeitos alunos constroem acerca da figura do docente, a partir da observação da atuação do professor em sala de aula.

⁷ Explicitamos melhor essa relação com os Parâmetros Curriculares no item seguinte.

De acordo com Faraco (2009, p 22-23), para o Círculo de Bakhtin , “[...] o eu e outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quanto correlacionado comigo e com o outro, recebe valores diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos [...]”. É o que Bakhtin (2010, p. 23) chama de *exotopia ou excedente de visão*: “[...] devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo fora dele [...]”. Vejamos como essa particularidade é percebida no diário abaixo:

(4)

Nas visitas realizadas **tive o privilégio** de observar coisas que muitas vezes **se ouve falar**, porém **eu vi**, do tipo “Menino te senta! Para de atazanar na aula! Tu és um burro!” **Coisas** que para um formador de opinião e de senso crítico é inadmissível, mas quando paramos para **analisar o perfil do professor, sua formação**, o que ele escolheu como modelo de vida, chega-se a conclusão que só se pode esperar isso mesmo, infelizmente. [...] Não estou aqui a colocar o aluno na condição de coitado e o educador de diabo, mas o que **observei** é que o professor como forma de prender o aluno em sala de aula só tem a chamada e nem um atrativo a mais.

Uma das professoras é bem dinâmica nota-se a vontade que ela tem em despertar o aluno para que este interaja, participe, tira suas dúvidas, se sintam que a professora pode ser uma amiga. Enquanto a outra parece que ela traz os problemas de casa e despeja nos alunos, então, para os que tiveram uma boa base em língua portuguesa se segura, porém aqueles que não tiveram a sorte de ter um bom professor de português que tenha didática e que saiba passar o assunto, torna-se desmotivado e com toda razão, o professor chega na sala de aula pede para o aluno abrir o livro didático, ler um texto uma única vez com uma turma de 6º ano e pede para que estes respondam um exercício também do mesmo livro, perdoe-me que posso está enganada, mas tenho minhas dúvidas que aquela professora leu o texto e as atividades em casa, devido a leitura ser muito ruim e na hora da resposta tinha de está consultando as respostas do livro. (Aluno JA) (Grifos nossos)

Primeiro, chama a atenção o modo como a aluna enuncia o fato: “ouvir dizer” e “ver”. De um lado, tem-se a voz do senso comum (**ouve-se falar**) sobre o modo como o professor trata o aluno; do outro, a voz do sujeito que viu “essas coisas” acontecerem. Embora a atitude do professor seja reprovada (“*Coisas que para um formador de opinião e de senso crítico é inadmissível.*”), a aluna justifica essa atitude em função do “*modelo de vida que ele escolheu*”. Ou seja, parece que o modo de agir do professor em sala projeta apenas uma relação consigo mesmo e não com o outro (o aluno). Nesse caso, nega-se a alteridade constitutiva de todo sujeito e, principalmente, a natureza específica da relação professor-aluno, cerne da atividade educacional, conforme analisa Sousa (2002).

Nessa perspectiva, o professor passa a ser caracterizado como um profissional que não é capaz de prender a atenção do aluno; que não sabe usar outros recursos didáticos (só o LD); que não prepara sua aula (“*tenho minhas dúvidas que aquela professora leu o texto*”); que leva para sala de aula o embrutecimento da vida. Explicitamente, há uma imagem de professor despreparado, desmotivado e, ao mesmo tempo, irresponsável: “[...] *tenho minhas dúvidas que aquela professora leu o texto e as atividades em casa, devido a leitura ser muito ruim e na hora da resposta tinha de está consultando as respostas do livro.*” (grifos nossos). Nesse sentido, o eu projeta sobre o outro um olhar crítico e perspectiva valorativa bastante negativa.

Há claramente uma imagem de professor da qual o professor em formação (o aluno de Letras) “deseja” se afastar, conforme revela o trecho abaixo retirado de outro diário:

(5)

A metodologia de trabalho do professor não era diferente do tradicional, os recursos didáticos e tecnológicos que usava eram limitados, no andamento do trabalho mesmo predominava aula expositiva, centrado no livro, contrariando dessa forma o modelo de ensino que tanto Paulo Freira defendia. (Aluna JN)

O professor tradicional é definido como aquele cujas aulas são expositivas, “centrada no livro” e limitadas quanto ao uso de “recursos didáticos e tecnológicos”. Por um lado, essa imagem bastante negativa do professor tradicional está presente em muitos diários nos quais também se encontram marcas linguísticas que revelam uma tentativa do sujeito aluno de se distanciar dessa imagem negativa e construir para si uma imagem recoberta pela positividade, como também se pode observar nos fragmentos 1, 2 e 3, antes analisados, e implicitamente no fragmento a seguir:

(6)

[...] percebi que a interação professor-aluno foi inadequada e insatisfatória, já que alguns alunos estavam dispersos e muito a vontade, não favorecendo o processo ensino-aprendizagem, logo não houve efetivamente uma participação e interação construtiva, apesar de que os alunos foram estimulados e motivados a participarem da aula. (Aluna MD)

Por outro lado, é importante perceber que também se constrói, implícita ou explicitamente, a imagem de um professor moderno, caracterizado como dinâmico, responsável e preocupado com a participação e com a aprendizagem dos alunos. Essa construção é sugerida pela aluna (JA), no recorte (4), quando apresenta uma imagem negativa de professor e a

confronta com outra professora descrita como “bem dinâmica” e amiga, como uma profissional que revela “[...] *a vontade em despertar o aluno para que este interaja, participe, tira suas dúvidas*”. Essa mesma imagem também está presente em (5), quando MD apresenta um pressuposto de que é preciso que, na sala de aula, haja “*participação e interação construtiva*”, estímulo e motivação.

Essa imagem que se aproxima do *ideal de professor* e, ao mesmo tempo, responde ao desejo do futuro professor – também reconhecida/percebida no *professor real*, aquele que é objeto da observação do aluno pesquisador – está presente em outros relatos:

(7)

[...] percebi que a professora elaborou bem sua aula, estava cheia de **boa vontade** e **disposição** para trabalhar com a turma, além de dividir e discutir os problemas de relacionamento com a turma. Assim sendo, parte dos alunos tiveram uma boa **participação e interação** na aula [...] (aluna MA)

Vejamos que o *professor ideal* é descrito como aquele que tem “boa vontade e disposição”, como aquele que é capaz de propiciar a participação do aluno, a interação em sala e capaz de solucionar “problemas de relacionamento”. Concepção semelhante pode ser observada em outro diário, a exemplo da sequência discursiva a seguir:

(8)

Pude perceber a importância de se fazer uma pesquisa em sala de aula, pois é nesse momento que é possível verificar a realidade da situação da educação no sistema público, **pude ver** de perto a real condição de alunos que passam do ensino fundamental I para o II sem saber ler adequadamente e nem compreender o texto, problema antigo em nosso sistema educacional brasileiro, **mas mais do que isso, vi o papel do professor, como o professor pode transformar a turma, ser um mediador entre um novo mundo, um novo pensamento e uma nova perspectiva de vida**. Saber como os alunos se comportam, como recebem o professor, como aceitam os textos, como leem, me fez **estar mais preparada para os estágios**, sabendo como devo me **comportar**, como **devo agir**, e como **poderei trabalhar** para que eu **tenha um bom resultado**. [...] (aluna KA)

Tanto em um quanto em outro diário, observemos que existe uma necessidade por parte dos acadêmicos em enfatizar que o modo de ser professor (ideal) ultrapassa a dimensão didático-pedagógica, ou seja, há marcas implícitas, próprias de concepções e crenças constituídas sócio-ideologicamente que apontam o trabalho do professor como dom/vocação.

Podemos dizer que, de modo geral, na *visão excedente e axiológica* desses sujeitos, o professor tem a única e inteira responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino e da aprendizagem. Nesse último recorte, por exemplo, podemos notar que a aluna KA atribui ao professor regente o papel de transformar a turma, o mundo e o pensamento do aluno, enfim, a própria vida do outro. Nessa perspectiva, exige-se do docente um saber-fazer que, a princípio, faz parte de uma competência que extrapola a formação docente no que concerne ao conteúdo de ensino. Há uma expectativa que coloca o professor como um ser capaz de transformar vidas (propiciar, mediar “uma nova perspectiva de vida”), imagem extremamente idealizada, dada a responsabilidade que recaia sobre o professor.

Numa perspectiva bem próxima a essa, a aluna MA afirma:

(9)

[...] faz-se necessário que o educador seja um tanto preparado, pois sua postura é determinante enquanto profissional comprometido com a aprendizagem do educando e preocupado com a relação humana do grupo com quem o mesmo convive. (Aluna MA)

Torna-se relevante registrar que, quando se trata de falar sobre o outro ou sobre o que se espera desse “outro ideal”, o modo de dizer presente nos diários é sempre marcado por estruturas injuntivas, a exemplo de “faz-se necessário” ou “é preciso”. Citemos apenas mais um recorte em que essas marcas linguísticas podem ser observadas:

(10)

É preciso que o professor tenha consciência da sua importância na sala de aula como **mediador do conhecimento** e que traga no seu gene intelectual o **diálogo como premissa de um ensino prazeroso e diversificado**, onde cada um dos sujeitos possam ser **colaboradores do aprendizado de todos**. É necessário que o aluno compreenda a **promoção da interação** como um aprendizado para o mundo, para as relações sociais e para o desenvolvimento intelectual de cada um. (Aluno HA) (grifos nossos)

De modo geral, notamos que o sujeito-aluno enuncia a partir de um lugar bem marcado: parece que ele (o aluno de Letras) diz o que se espera que ele diga, daí porque esse dizer é permeado por um discurso que se encontra bem representado nos atuais documentos oficiais sobre a educação. Em outras palavras, podemos dizer que, nos discursos desses alunos, repercute a voz social do professor idealizado (o mito do *bom professor*) dos documentos

oficiais. Eles fazem implícitas referências às atuais orientações oficiais para o ensino de português, as quais propõem que o professor participe do processo de inovação, de construção do ensino da língua, contrapondo-se a práticas pedagógicas caracterizadas por métodos escolares que não consideram o sujeito aluno.

A fim de explicitar essa relação dialógica, passemos brevemente a contemplar alguns trechos dos PCN do Ensino Fundamental. Os PCN claramente afirmam que o ensino e a aprendizagem de LP devem ser considerados a partir de três variáveis, as quais são assim explicitadas:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 22)

Observe que o professor é definido como mediador entre o aluno e objeto de ensino e é apontado como referência ou modelo para o aluno, devendo, para tanto, assumir a “condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo.” (BRASIL, 1998, p. 66). Assim, conforme os PCN,

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.22)

Se voltarmos a todos os fragmentos dos diários citados ao longo deste artigo, veremos que essa é uma referência sempre presente e que reflete o acesso dos alunos de Letras a esses documentos oficiais. É necessário, contudo, perceber que o prolongamento (ou diríamos, a repetição) desse discurso, necessariamente, não significará uma prática que o incorpore. Há condições do dizer e do fazer que não se recobrem, embora seja bastante positivo esse conhecimento.

5. Considerações finais

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, verificamos que o aluno na posição de pesquisador avalia de forma crítica e negativa a atuação docente, frequentemente, elencando diferentes problemas nas aulas observadas e, em consequência, apontando para um ensino de língua deficiente. Ao lado dessa atitude crítica, o aluno também revela ansiedade por uma prática diferenciada e, ao mesmo tempo, demonstra conflitos com a realidade educacional. Nesse processo de constituição, o discurso do sujeito aluno evidencia marcas e características de uma identidade (individual e coletiva) conflituosa, demonstrando, inclusive, lacunas em sua formação para estabelecer uma prática que possa corresponder aos seus anseios e desejos.

Podemos perceber também que a produção do gênero discursivo diário reflexivo auxilia na constituição da identidade do aluno/professor uma vez que esse aluno, ao registrar a prática de outro professor, avalia e analisa o outro, refletindo e refratando a realidade de um professor em formação. Outro ponto positivo dessa experiência da pesquisa em sala de aula é que ela consegue desestabilizar as “verdades” e certezas do sujeito aluno sobre o ensino e a aprendizagem e, paralelamente, serve como um instrumento para que esse aluno pesquisador possa refletir e autoavaliar-se, com maior fundamento, acerca de sua futura atuação enquanto docente. A partir dos dados analisados, verificamos que o discurso do sujeito demonstra o embate de várias vozes sociais (da academia, do senso comum, dos documentos oficiais da Educação) que se revelam naturalmente dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo.

Esperamos, portanto, que este estudo sirva e contribua no contexto da discussão sobre as questões que envolvem o trabalho do professor, como também, estimule, de alguma forma, a investigação das práticas discursivas na modalidade de ensino a distância. Embora haja atualmente um bom número de pesquisas direcionadas à Educação a Distância, ainda assim, são necessárias pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem nessa modalidade, especificamente, investigando os modos de subjetivação dos sujeitos nesse espaço.

Referências

BAKHTIN, M. [V.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMPOS, F. C. A; SANTORO, F.; BORGES, M. (Org). **Cooperação e aprendizagem online**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, J. C. de L. **A construção da identidade do Jesus negro em o Auto da compadecida, de Ariano Suassuna: uma abordagem discursiva**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, 2012

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**/ Carlos Alberto Faraco. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Linguagem).

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas/Pontifícia Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf. Acesso em: 22 de Set 2015.

MAZILLO, T. M. da F. O diário do professor-aluno: um instrumento para avaliação do agir. In: GUIMARÃES, A. M. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

NUNES, E. de O. (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REICHMANN, C. L. **Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado**. Leitura. Revista do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFAL), 2007. p. 223-240. vol. 39.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUSA, M. E. V. de. **A surpresa do Previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2002.

Artigo recebido em: 19.04.2017

Artigo aprovado em: 07.07.2017

Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva

Polyphony as a strategy in the recontextualization process of science in the TV news genre

Patrícia Santos Albarello*
Najara Ferrari Pinheiro**

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise das vozes apresentadas nas reportagens de popularização da ciência (PC), especificamente no programa Globo Ecologia veiculado pela Rede Globo de Televisão, a fim de identificar como ocorre o processo de popularização da ciência a partir das vozes. Para esta pesquisa, foram analisadas 5 reportagens do programa sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001) e sob a ótica da Teoria da Representação dos Atores Sociais (Leeuwen, 1996), juntamente com os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 2008) acerca da polifonia. Os resultados indicam que o corpus apresenta uma multiplicidade de vozes, as quais juntamente com as diferentes posições enunciativas, representadas por jornalista/repórter/apresentador, instituições, pesquisador, público, governo, ONU e UNESCO, podem ser interpretadas como recursos linguísticos que contribuem para demarcar a recontextualização do conhecimento especializado para o público telespectador. Este artigo é um recorte da pesquisa “A recontextualização do discurso midiático no processo de popularização da ciência”- edital universal MCTI/CNPq n. 14/2013.

PALAVRAS-CHAVE: Recontextualização. Vozes. Posições Enunciativas

ABSTRACT: This article presents an analysis of the voices presented in the popularization of science (PC), specifically in the Globo Ecologia program published by Rede Globo de Televisão, in order to identify how the process of popularizing science from the voices occurs. For this research, five program reports were analyzed from the perspective of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001) and from the perspective of Theory of Representation of Social Actors (Leeuwen, 1996), together with Bakhtin's theoretical assumptions (1992, 2008) about polyphony. The results indicate that the corpus presents a multiplicity of voices, which together with the different enunciative positions, represented by journalist / reporter / presenter, institutions, researcher, public, government, UN and UNESCO can be interpreted as linguistic resources that contribute to demarcate the recontextualization of specialized knowledge for the viewer public. This article is a cut of the research "The recontextualization of the media discourse in the process of popularization of science" - universal edict MCTI / CNPq n. 14/2013.

KEYWORDS: Recontextualization. Voices. Explanatory positions.

* Graduada em Letras/Português- UNIFRA. Bolsista de Iniciação Científica CNPq.

** Professora Dr^a. em Ciências da Comunicação- UNISINOS, Prof^a. Dr^a. do curso de Letras- UNIFRA.

1. Introdução

Em um país que apresenta políticas públicas em estágio de desenvolvimento, há saberes especializados ainda distantes da população. Nesse aspecto, identifica-se a mídia em geral, e a televisiva, em especial, como um meio facilitador de acesso da população ao conhecimento especializado. Com o seu trabalho de divulgar fatos e descobertas, os programas televisivos podem contemplar áreas do conhecimento que estão veladas. A mídia, no processo de popularização da ciência (PC)¹ pode contribuir como agente de democratização de descobertas, visto que amplia o acesso ao conhecimento especializado.

Na última década, nota-se um maior empenho da TV brasileira a fim de divulgar e popularizar o conhecimento científico. Essa observação considera a presença de um número relevante de programas televisivos com as temáticas saúde, meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Para exemplificar, citam-se alguns programas que abordam essas temáticas: Globo Repórter (Rede Globo), Café com Jornal (BANDEIRANTES), Mariana Godoy Entrevista (Rede TV), Vida e Saúde (RBS TV), Bem Estar (Rede Globo), Globo Ecologia (Rede Globo).

Nesse processo de veicular temáticas que contribuem para popularizar a ciência, a mídia televisiva elenca, seleciona e organiza o assunto a ser abordado, recontextualizando o saber especializado para um público não especializado. Para esse processo, percebe-se que é planejado um cenário com a presença dos cientistas, dos especialistas, bem como a do jornalista/apresentador entre outros participantes, com vistas a informar o telespectador, o qual também pode se manifestar nos programas por meio de bate-papo, de vídeo-chamada, de redes sociais ou de participação direta no auditório. A figura do jornalista é fundamental para esse processo, tendo em vista que, juntamente com uma equipe, articula as estratégias linguísticas para que ao final da reportagem, o objetivo de desespecializar o discurso científico para o público não especializado tenha êxito.

Corroborando com a ideia, Pinheiro (2011, p. 5), descreve que, nesse processo de formatar e re(formatar) ou de dizer e re(dizer), o jornalista/repórter assume papel relevante, pois tem que se manter fiel às informações e concomitantemente torná-las acessíveis ao público ao qual se dirige. Na relação cientista/especialista e consumidor/leitor/telespectador, o

¹Popularização da Ciência (PC): textos sobre ciência, produzidos por cientistas, jornalistas e escritores, tendo em mente uma audiência formada por leigos e não por especialistas (MYERS, 1990, p. 145 apud MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, p. 234).

jornalista/repórter é quem medeia e distribui a informação, procurando tratá-la de acordo com sua audiência”. Nesse contexto, o jornalista por meio de planejamento com sua equipe monta um arranjo discursivo, no qual é dada a voz para o saber especializado² e para o não especializado³ e, nesse contexto, as vozes desses participantes dialogam. Essas vozes, no processo dialógico, são definidas como parte de um texto polifônico. Polifonia, segundo Brait (2005, p. 194), é

aquela multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos do discurso, do qual participam mantendo cada um a sua individualidade.

O processo de recontextualização, nesse sentido, ocorre quando a voz do público leigo ou dos jornalistas e apresentadores explicam o discurso científico, ressaltando que esse processo só ocorre porque o jornalista direciona para essa finalidade. É possível afirmar que o saber não especializado opera como metalinguagem na recontextualização do discurso científico. A metalinguagem, na concepção de Borillo (1985) é vista como um discurso e, ao mesmo tempo, um comentário sobre si mesmo, uma auto explicação, ou seja, um discurso sobre o discurso. De acordo com o autor, pode-se afirmar que a recontextualização opera como uma interpretação, uma referência ao discurso científico em uma linguagem diferente do contexto da ciência. Nessa recontextualização, as vozes e a linguagem são os elementos que possibilitam observar as estratégias discursivas, já que por meio delas, a linguagem hermética, específica da área científica ao mudar de contexto é transformada em uma linguagem acessível ao público em geral.

Diante desse contexto, em que o conhecimento científico é divulgado de maneira facilitada, pode-se afirmar que se está colaborando para a democratização do conhecimento especializado. Democratizar, verbo, do latim, “tornar acessível para todos” (FERREIRA, 1996, p. 303). Assim, a democratização do conhecimento permite que a população tenha acesso a informações importantes sobre descobertas e avanços da ciência sobre diferentes saberes.

Nesta pesquisa, delimita-se o estudo sobre o gênero discursivo- reportagem televisiva com o foco no meio ambiente e desenvolvimento sustentável, veiculados na TV, especificamente no programa Globo Ecologia (Rede Globo de Televisão), a fim de analisar em

²Saber especializado: conhecimento técnico, científico;

³Saber não especializado: conhecimento empírico.

que medida a polifonia pode ser considerada uma estratégia facilitadora no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva, e descrever se a posição enunciativa dos participantes atua como um recurso no processo de popularização da ciência (PC), sob a abordagem da Análise Crítica do Discurso- Van Leeuwen (1996) e também, de Fairclough (2001) e Beacco (2001), juntamente com os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 2008) acerca da polifonia.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) considera a linguagem como prática social, que como qualquer prática social, é determinada e restringida pelo aspecto social, ao mesmo tempo, produzindo efeitos sobre ele e transformando-o. Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um reflexo das estruturas sociais, mas um de seus componentes intrínsecos, um fenômeno complexo, um processo de interação e produção social não transparente que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Sobre a proposta teórico-metodológica de Van Leeuwen (1996), a mesma relaciona os atores sociais ao contexto sociocultural e descreve como indivíduos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do discurso. Convém ressaltar que para alinhar ao objetivo central desse trabalho, será analisado como os atores sociais são representados, sem se aprofundar nos aspectos lexicogramaticais.

2. Pressupostos teóricos

A fim de esclarecer o fenômeno midiático e as possíveis estratégias linguísticas, neste artigo, é necessário iniciar com uma breve contextualização acerca da noção de gêneros discursivos e suas esferas. Na concepção bakhtiniana, “todas as esferas da atividade humana por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 284). Cada esfera que utiliza a língua elabora e produz seus tipos de enunciados, os quais são estáveis nesses contextos. A esse processo, Bakhtin denominou de Gêneros do Discurso. Motta-Roth (2005), explica que o conceito bakhtiniano de gênero pode ser pensado como um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana envolvendo papéis e relações sociais é mediada pela linguagem. Cada esfera reconhece os gêneros apropriados a sua especificidade e estilo. Dependendo da função (científica, técnica, oficial, cotidiana) apresenta-se um específico gênero discursivo, o qual se caracteriza por ser um tipo, “relativamente estável, do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1992, p. 285).

Corroborando acerca da noção de gêneros discursivos, Hemais (2015, p. 29) cita Bazerman (2010):

é relevante acrescentar que conhecer o gênero discursivo implica em não somente reconhecer os elementos estruturais, gramaticais e lexicais, mas também entender a ação social que motiva a escolha do gênero, que torna visível a ação comunicativa dos usuários.

Percebe-se assim, que os gêneros discursivos, por meio de suas características, cumprem uma função na sociedade. Nessa concepção, entende-se que o texto, escrito ou verbal, visual ou imagético, oral ou sonoro se adapta ao contexto, no qual se insere para divulgar um saber ao leitor/ouvinte/telespectador.

Para explicar sobre o contexto no qual o texto se insere, considera-se a concepção bakhtiniana sobre esfera ou campo. Conforme afirma Bakhtin (1992), a esfera é um espaço que condiciona a relação do enunciado/objeto de sentido, enunciado/enunciado, enunciado/coenunciadores. As esferas possuem uma especificidade de linguagem, como é caso da linguagem do campo científico ou do campo jornalístico. O campo possui características próprias. A linguagem específica tem uma função que insere os conhecimentos no campo e assume características que interferem diretamente com a compreensão de conceitos, leis ou teorias da ciência ou do jornalismo. Comumente, especialistas veem-se incapazes de explicar o que proferem aos não especialistas. Alguns deles dissimulam as suas lacunas científicas em “chavões incognoscíveis” (BELL; FREYBERG, 1987, p. 63). Sendo assim, os termos técnicos da área podem não ser entendidos pela população, o que pode acarretar um crescente número de pessoas distantes do conhecimento científico.

Dessa forma, diante da dificuldade de compreensão da linguagem científica por parte da população, há o jornalismo especializado que contribui para desespecializar o discurso da ciência. O Jornalismo Científico, na concepção de Oliveira (2005) desempenha papel importante no processo de recontextualização da linguagem especializada para a não especializada, acessível ao público em geral. Um dos meios pelo qual o Jornalismo Científico expõe o seu trabalho é a televisão e o crescente número de canais abertos divulgando conhecimento científico podem estar colaborando para a cidadania.

De acordo com Motta-Roth (2005, p. 170), “na televisão, cada gênero apresenta singularidades que levam ao domínio de estratégias indicativas de uma certa especialização que se reflete na construção de um gênero sócio-histórico-culturalmente determinado”. A citação

comprova que os gêneros que proliferam na TV possuem as suas especificidades, bem como são determinados por aspectos sociais, históricos, culturais, objetivos e metódicos, visando atingir a um público em específico. Para isso, é realizado um percurso linguístico que vai desde os bastidores em que é elencada uma agenda, organizada uma pauta que é discutida com a equipe, até a escolha dos profissionais que estarão presentes na reportagem, dialogando sobre o assunto. E nesse contexto, com a presença dos representantes do conhecimento especializado e não especializado é possível o diálogo e ocorrência das vozes, as quais podem facilitar a recontextualização do discurso científico.

No caso da PC, o conhecimento científico é recontextualizado por meio de uma linguagem de fácil entendimento, a fim de que a população que não tem acesso ao conhecimento especializado possa ter contato e intimidade com a temática. Nesse intuito, a equipe jornalística configura um cenário com profissionais da área que são autoridades para dialogarem sobre o assunto proposto pela agenda do programa. É nesse contexto linguístico que atua a figura do jornalista como um articulador na trama discursiva. Após a concretização do processo de recontextualização da ciência, são proporcionadas condições para que o espectador possa entender o assunto abordado e, que a partir daí, pode também, dialogar sobre o assunto. Dessa forma, à medida que a população tem acesso aos bens simbólicos, poderá exercer a cidadania, colaborando-se assim, para a democratização do conhecimento. Nessa perspectiva, Fairclough (2001, p. 248), entende por democratização,

a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas. Sendo assim, a mudança se dá quando são minimizados ou eliminados, os marcadores explícitos de poder.

No caso da popularização da ciência, esse processo só é possível quando o vocabulário especializado torna-se acessível ao público não especializado. Sendo assim, a população avança do nível do não saber para o do saber. Sobre o processo de democratização, ainda contribui Fairclough (2001, p. 128),

À medida que os produtores e intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores, estão produzindo mudanças estruturais nas ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o processo de recontextualização do conhecimento científico é uma prática democratizadora. Para explicar o fenômeno de recontextualização, pode-se utilizar a Teoria de Bernstein-Teoria do Dispositivo Pedagógico. De acordo com a teoria, sobre o dispositivo pedagógico, o mesmo fornece a gramática da comunicação e atua por meio de um conjunto de três regras hierarquicamente ordenadas entre si: as regras distributivas, que dizem respeito às relações entre poder e grupos sociais; as regras de recontextualização, que dizem respeito ao discurso pedagógico; as regras de avaliação, que especificam os critérios para a prática.

As regras distributivas diferenciam duas classes de conhecimento, o pensável-conhecimento já descrito pelo homem-, e o impensável- conhecimento, ainda, a ser elaborado. Além disso, as regras distributivas definem sobre quais significados são acessíveis a quais grupos sociais.

As regras de recontextualização se referem ao processo de recontextualização em que o conhecimento é mediado, transformado para estar adequado ao uso e a sua mediação entre as esferas/campos. Já as regras de avaliação tratam a respeito da transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, “por meio da especialização do tempo, do espaço e do texto produzido, unidos em relação especial” (BERNSTEIN, 1998, p. 65). Para este estudo, concentra-se o interesse nas regras de recontextualização, tendo em vista que descrevem um conceito central para o entendimento do processo de recontextualização. Processo para o qual é criado um conjunto de significados que subsidiam e apoiam a mediação do conhecimento científico, na mídia televisiva, ou seja, o conhecimento especializado passa por um processo de apropriação, desespecialização e reelaboração para ser veiculado ao público. Segundo essa teoria, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado por meio da seleção, simplificação, condensação e reelaboração, conectado com outros discursos para ser relocado. Com isso, sobre o princípio recontextualizador, é possível afirmar, segundo Bernstein (1996, 1998 apud MAINARDES; STREMEL, 2010) que esse princípio apropria, reloca, realocaliza outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Nesse sentido, o “discurso pedagógico” exerce o movimento de retirar um discurso do seu contexto de origem e realocá-lo em outro contexto.

Na mesma visão, Morais e Neves (2007), citado por Mainardes e Stremel (2010, p. 126), descrevem que a teoria de Bernstein se distingue de outras teorias sociológicas, pois possui uma gramática forte porque tem uma “sintaxe conceptual explícita capaz de descrições empíricas

‘relativamente’ precisas para gerar modelos de relações empíricas”. Segundo as autoras, essa pode ser a razão pela qual os educadores científicos aceitam essa teoria, devido ao seu poder de descrição, explicação e diagnóstico. À luz da concepção bakhtiniana acerca de gêneros discursivos e também, da teoria de Bernstein, juntamente, com os fundamentos teóricos dos autores sobre Jornalismo Científico, pode-se entender e explicar o processo de recontextualização do conhecimento especializado, bem como dos expoentes linguísticos presentes na trama discursiva por meio da Teoria dos Atores Sociais proposta por Van Leeuwen (1996) e da Análise Crítica do Discurso, tendo como base o estudo de Fairclough (2001), além dos conceitos teóricos de Beacco (2001), juntamente com os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 2008) acerca da polifonia.

2.1 O gênero reportagem televisiva

Como foi mencionado nas concepções teóricas iniciais, esta pesquisa tem como objeto de análise o texto televisivo, mais especificamente o gênero reportagem televisiva. A reportagem televisiva é um formato de gênero reportagem veiculado na TV. Os gêneros, na concepção bakhtiniana são tipos “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 347). Nessa visão, considera-se a seguinte proposição de Bakhtin (1992, p. 279),

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua-recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Como afirma Bakhtin, os gêneros revelam particularidades que o constituem como um gênero específico e não outro, que o relacionam a determinada esfera como é o caso dos gêneros jornalísticos. Conforme Bonini (2004), na segunda metade do século XX, os gêneros jornalísticos passaram a ser divididos em sistemas em que a reportagem pela sua intencionalidade de reproduzir a realidade e informar, ocupa lugar no Jornalismo Informativo. A reportagem tem essa função de informar expondo os fatos, acontecimentos e descobertas para o seu público. Para a elaboração da reportagem é planejado um diálogo entre os participantes para juntos, construírem uma opinião. Sobre esse processo, descreve Bakhtin (1992 apud MACHADO, 2012, p.73), “A verdade não nasce, nem se encontra na cabeça de um único

homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica”.

Pode-se afirmar que a reportagem é fruto de uma interação dialógica, a qual revela traços da oralidade da Antiguidade. Bakhtin (1992 apud MACHADO, 2012, p.72-73), considera que o surgimento do diálogo como gênero, na antiguidade grega, ocorreu a partir, principalmente do método socrático. Esse diálogo e o processo de comunicação dialógica são características constituintes do gênero reportagem, expandindo-se para o gênero reportagem televisiva, tema de análise neste capítulo.

A reportagem televisiva, especificamente, é considerada um gênero discursivo com peculiaridades potenciais que a torna um gênero atrativo aos telespectadores pela sua função principal de informar. Nessa concepção, segundo Ganz, uma reportagem deve contemplar, dentre outros, os seguintes requisitos: informar ao público e estabelecer um diálogo. Colaborando com Ganz, Garcia (1996), explica que a reportagem é uma narração responsiva, cujo objetivo é apresentar o acontecimento com várias perspectivas e depoimentos. Pode-se afirmar que nessa pluralidade de pontos de vista, o diálogo evidenciado aproxima-se da concepção bakhtiniana de polifonia visto que na reportagem coexistem várias vozes. Dessa forma, por meio do diálogo entre os participantes, equipe jornalística e jornalista, o gênero reportagem televisiva cumpre o seu papel de informar, persuadir, sensibilizar ao telespectador.

2.2 Polifonia

A polifonia, como já afirmado, pode ser considerada uma estratégia facilitadora no processo de recontextualização da ciência. De acordo com Bezerra (2008), o capitalismo colaborou para uma maior estratificação social, gerando, assim, uma multiplicidade de vozes e consciências que resistem a tal redução. No contexto dialógico, no processo de comunicação interativa há “um eu que se reconhece através do outro” (BRAIT, 2005, p. 240). A partir da citação, pode-se afirmar que o enunciado tem a função de dizer algo para o outro e também de criar alguma mudança no ouvinte ou leitor, já que o mesmo quando se apropria do que foi enunciado, poderá tornar-se também, um agente no processo de construção do conhecimento. Sobre o processo de comunicação, identifica-se que o mesmo apresenta um caráter dialógico.

Nessa concepção, sobre o dialogismo, Bakhtin (2008, p. 7), cita Dostoiévski,

Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade.

Nesse processo dialógico, correlacionam-se discursos variados, sendo que “um não exclui o outro, mas, em vez disso, entrecruzam-se” (RIBEIRO, 2010, p. 349). Ainda, para Ribeiro (2010), os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um em si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros (RIBEIRO, 2010, p. 347). Nesse dialogismo, várias vozes se entrecruzam e esse processo é denominado de polifonia. Nessa mesma visão, Marcuzzo (2008) esclarece que Bakhtin para definir a polifonia, analisou desde a primeira obra de Dostoiévski- *Gente Pobre*- até seu último romance- *Os Irmãos Karamazov*. A partir desse estudo, Bakhtin identifica a existência de múltiplas vozes convivendo conjuntamente e não conflitantes entre si. Dessa forma, a polifonia se define pela convivência e pela interação e por uma multiplicidade de vozes e consciência independentes e imiscíveis, vozes representadas de um universo determinado, marcado por suas próprias especificidades (BAKHTIN, 2010, p. 347).

De acordo com a concepção bakhtiniana, a polifonia é a coexistência, em qualquer situação textual ou extratextual, de uma pluralidade de vozes que não se fundem numa única essência, mas sim existem cada uma na sua particularidade, formando um processo dialógico entre si. Nessa perspectiva, um discurso não é excludente em relação ao outro, mas se misturam e se relacionam.

O processo polifônico ocorre com a mescla de discursos em que surgem diferentes vozes, representadas por um indivíduo pertencente a um grupo. Para Ribeiro (2010), a polifonia não se constitui na mera aparição de um representante de um determinado grupo, mas sim na criação de um cenário em que a voz desse grupo possa ser ouvida. Bakhtin (1992) defende a concepção de um mundo polifônico, no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania. São vozes e consciências que interagem num diálogo. Assim, pode-se afirmar que o termo polifonia surge da concepção bakhtiniana para designar a existência e a relação das várias vozes no discurso. Mas a polifonia não pode, conforme Faraco (2003), ser confundida com “Heteroglossia” ou “Plurivocidade”, termos utilizados por Bakhtin para denominar a realidade heterogênea da linguagem, em se tratando da multiplicidade de línguas sociais.

Considerar a polifonia como existência de múltiplas línguas sociais seria o mesmo que atribuir diferenciação de valores aos discursos em detrimento da classe social e essa não é a essência do processo polifônico estudado por Bakhtin. O processo polifônico é sim um contexto em que se evidencia uma multiplicidade de mundos que se revelam por meio dos enunciados dos enunciadorees, com as suas vozes, “vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (RIBEIRO, 2010, p. 347). Nesse contexto, identifica-se a existência de várias vozes no processo de recontextualização do conhecimento científico, podendo afirmar-se que a polifonia (vozes), pode ser considerada uma estratégia facilitadora. A polifonia pode ser considerada como um expoente linguístico facilitador na PC, tendo em vista que se identifica que a voz do público não especializado explica o discurso científico, contextualizando-o numa linguagem acessível, democratizando assim, o conhecimento científico.

2.3 A representação das vozes nas reportagens televisivas

Esta seção constitui-se de uma breve sumarização sobre a Teoria da Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996), quanto aos atores sociais incluídos no discurso e, de acordo os objetivos deste estudo, destacam-se as seguintes categorias propostas por Van Leeuwen (1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 46): genericização, personalização (por diferenciação/nomeação e diferenciação/funcionalização) e impersonalização (por objetivação). Na genericização, os atores sociais são representados como pertencentes a uma classe (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 46).

Na diferenciação por nomeação e funcionalização, os atores sociais podem ser representados, quer em termos da sua identidade única ao ser indicado, ou em termos de identidades e funções que eles compartilham com os outros, e “é, de novo, sempre de interesse que os autores sejam nomeados e categorizados em um dado discurso” (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 46).

Sobre a impersonalização, os atores sociais são representados por outros nomes, como por exemplo, por substantivos abstratos ou substantivos concretos cujo significado não inclui o traço semântico de humano. A impersonalização por objetivação ocorre quando os atores sociais são representados por meio de referência a um lugar de coisa intimamente associada tanto com a sua pessoa ou com a atividade com a qual estão envolvidos. A objetivação é

realizada por referência metonímica (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 59).

2.4 A representação dos participantes

O uso de diferentes terminologias permite identificar semelhanças teóricas em relação a um mesmo aspecto. Para esse estudo, o interesse não recai sobre considerar uma terminologia melhor ou mais elucidativa do que outra, mas sim esclarecer que os participantes serão identificados de duas maneiras em razão de se fazer necessária a utilização do embasamento teórico de estudiosos da linha da ACD: Fairclough (2001) e Van Leeuwen (1996). Assim, o uso de participantes ou atores sociais, neste trabalho não será carregado de diferenças conceituais, visto que podem representar as mesmas categorias de análise. A necessidade de esclarecer o uso de participantes ou atores sociais se justifica pelo fato de se utilizar o aporte teórico da ACD, com base em Fairclough (2001), que se refere aos indivíduos como “participantes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250).

Da mesma maneira, também será tratado sobre as posições enunciativas e, para embasar teoricamente a análise se optou pelo Inventário Sócio-Semântico de Van Leeuwen (1996), que denomina os indivíduos como “atores sociais” na “Teoria da Representação dos Atores Sociais” (VAN LEEUWEN, 1996, p. 32). Conseqüentemente, os indivíduos serão identificados por essas terminologias de acordo com a abordagem da ACD.

3. Metodologia

A metodologia utilizada para a investigação das vozes no processo de popularização da ciência parte da análise do programa Globo Ecologia, com ênfase em reportagens sobre a temática meio ambiente e desenvolvimento sustentável, no período de abril a julho de 2013. Para que fosse possível identificar a ocorrência do processo polifônico, foram analisadas as reportagens e realizado o apontamento dos trechos em que se evidenciou a polifonia como estratégia facilitadora na recontextualização do conhecimento da ciência de acordo com os critérios estabelecidos para a análise.

Após esse levantamento e a decupagem⁴ (Apêndice D) dos fragmentos do programa em que se encontra expressa a polifonia, foram estudados os fatores que revelam em que medida o processo polifônico pode ser considerado uma estratégia facilitadora no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva. A seguir foi realizada a verificação da existência e descrição dos expoentes linguísticos que revelam a polifonia como estratégia facilitadora no processo de popularização da ciência. Além disso, foi analisado se a posição enunciativa dos participantes atua como um recurso de construção, organização e desespecialização do conhecimento científico no processo de popularização da ciência, para o público não especializado, por meio de análise das vozes identificadas segundo a Teoria de Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996). Para isso, buscou-se compreender a teoria de Van Leeuwen a fim de identificar e classificar a qual categoria de representação, os participantes presentes nas reportagens, eram correspondentes. Para o estudo foram utilizadas as categorias de análise dos atores sociais efetivamente incluídos, dentre as quais citam-se: personalização (por diferenciação/ nomeação e diferenciação/ funcionalização), impessoalização (por objetivação) e genericização.

Para identificar, as reportagens selecionadas foram referidas por um código em que R representa a reportagem e o numeral que acompanha, o número da reportagem (R.1, R.2...).

4. Resultados

As reportagens de PC analisadas apresentam outras vozes identificadas, além da equipe jornalística. As vozes marcam diferentes posições enunciativas (BEACCO, 2002 apud MARCUZZO, 2010, p. 42). Nas reportagens, conforme pode-se observar nos Apêndices A e B que compõem o *corpus*, além da equipe jornalística que produziu a matéria foram identificadas as posições enunciativas descritas abaixo, evidentes nas reportagens sinalizadas:

- a) convidado não especializado (R.1; R.2; R.3; R.4; R.5);
- b) especialista/pesquisador/técnico/instituição relacionada ao assunto (R.1; R.2; R.3; R.4; R.5);
- c) governo (R.3; R.5);
- d) jornalista/repórter/apresentador (R.1; R.2; R.3; R.4; R.5);

⁴Decupagem: decupagem ou decupar- assistir, transcrever ao material gravado e anotar o tempo em que estão os trechos mais interessantes para serem usados na edição. Tradução disponível em: (teblegnews.blogspot.com.br/2013/01/mini-glossario-do-telejornalismo.html)

- e) ONU (R.2; R.3; R.4; R.5);
- f) UNESCO (R.3).

Sobre o *corpus* analisado, cinco reportagens do programa Globo Ecologia, pode-se afirmar que são recontextualizadas no campo jornalístico, considerando que há uma aproximação por meio da linguagem e da utilização de recursos linguísticos que relocam o dizer do especialista para desespecializar a informação. Observa-se que os jornalistas/repórteres/apresentadores se dirigem ao telespectador pelo uso do pronome você, o que demonstra haver interesse em sugerir uma proximidade entre ambos os participantes. Além desse fator, percebe-se que houve um trabalho anterior da equipe jornalística na definição da pauta, na seleção dos participantes e no modo como as informações serão veiculadas. Esse cuidado pode ser observado desde o cenário até a seleção dos participantes convidados.

Há a presença de representantes de diversas profissões relacionadas com a temática da reportagem para compartilharem seu conhecimento ou expressarem seu ponto de vista sobre determinado assunto. Esses especialistas, no Globo Ecologia dividem espaço com convidados representantes do saber não especializado (dona-de-casa/vendedor/costureira/autônomo/empresário). Assim, mediados pelo jornalista, interagem, muitas vezes por meio da edição (recurso técnico) para dialogarem sobre o assunto. Nessa investigação a equipolência aparece também na equiparação do número de vozes de saberes especializados e não especializado nas reportagens analisadas (ver tabela no Apêndice A). Fato pelo qual se pode inferir que nas reportagens estudadas, não há maior prestígio por parte do programa para o saber especializado ou para o não especializado.

As reportagens analisadas (R.1, R.2, R.3, R.4, R.5) apresentam uma variedade de vozes que se relacionam, uma “multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (RIBEIRO, 2010, p. 347). Nesse contexto, as vozes dos participantes, atores sociais na concepção de Van Leeuwen (1996), convivem em igualdade.

Em geral, nas reportagens do *corpus*, encontra-se o saber especializado representado por atores personalizados- diferenciação por nomeação e por funcionalização (Van Leeuwen, 1996, apud CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 52), ou seja, há a identificação nominal, juntamente com a presença do título honorífico (Dr.) em alguns casos. “A menção à função que o pesquisador exerce se constitui em um recurso de autoridade utilizado pelo jornalista para

conferir credibilidade à pesquisa que está sendo popularizada (MOTTA- ROTH; LOVATO, 2009; MOTTA- ROTH, 2009).

A fim de organizar a análise dos resultados, apresenta-se em tópicos as categorias: a) personalização (diferenciação/ nomeação e diferenciação/ funcionalização); b) impersonalização (por objetivação) e c) genericização.

a) Personalização por diferenciação/nomeação e diferenciação/funcionalização

Em R.1, reportagem intitulada *Agricultura Orgânica no Brasil*, os atores sociais são representados pela categoria de nomeação e funcionalização, segundo Van Leeuwen (1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996). Essa categoria aparece no gerador de caracteres (GC) em que na legenda são apresentados o nome- nomeação (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996), e a profissão- funcionalização (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996).

Pode-se inferir que o fato de os atores sociais serem identificados pelo nome (de maneira semiformal - nome, sobrenome) e, também pela sua ocupação, profissão, assegura a veracidade sobre o conhecimento e a credibilidade sobre a informação. Além disso, quando há a representação da voz do especialista, como é o caso da voz da Consultora em Meio-ambiente, Agrônoma especialista em Agroecologia e do Economista, é criado um efeito de cientificidade, visto que ambos são autoridades para dialogarem sobre o assunto em questão e, para fazer as suas afirmações para o público.

Em R. 3, reportagem intitulada *Preservação dos Oceanos*, o Prof. Dr. do Jardim Botânico-RJ, Sr. Gilberto Amado Filho afirma:

-“E depois se percebeu que tem um outro efeito além do aumento da temperatura que o efeito chamado de **Acidificação**⁵”;

O termo “Acidificação” é recontextualizado, através da explicação do repórter Max Fercondini como descrito abaixo:

- “Dessa forma, se os oceanos continuarem se tornando **cada vez mais ácidos**, as relações equilibradas de alimentação entre os seres serão quebradas”.

⁵ Convencionou-se utilizar o destaque, em negrito, para os termos ou diálogos analisados com maior ênfase.

Na R. 3, ainda, sobre o assunto do peixe bodião, o biólogo afirma:

- “O **Bodião azul** é aquele papel ecológico fundamental no porto de Abrolhos”. O repórter (Max Fercondini) recontextualiza a fala do saber especializado- biólogo,
- “**O peixe bodião azul, importante espécie marinha de Abrolhos, hoje é um dos principais focos de preservação**”.

Ainda sobre o assunto- peixe bodião-, o pescador, Sr. Benedito de Oliveira afirma,

- “O Bodião, se acabar o bodião acaba os corais. **Bodião é o que conserva**”.

Na R.4, intitulada *Uso Sustentável da Água*, o economista e professor da FGV-SP afirma:

- “**O consumo sustentável é um consumo que ele pode ser reproduzido, quer dizer, ele ocorre hoje, pode ocorrer amanhã e sempre. O uso sustentável está muito associado à eficiência em relação à utilização daquele insumo da água**”.

Sobre o trecho acima, Simone Rocha (atriz) recontextualiza a afirmação do economista e professor, afirmando:

- “**Imagino que o consumo seja aquela água que nós utilizamos para o nosso próprio consumo, né. E o uso seja a água que é utilizada de uma maneira geral**”.

Ainda, em R. 4, identifica-se o recurso linguístico- metalinguagem. O Especialista em Meio Ambiente- Antônio Carlos Simões afirma:

- “Que acima desse ponto de monitoramento, nós temos alguns pontos, alguns emissários, onde nós devolvemos parte dos nossos **efluentes**”;

O termo “efluentes” é recontextualizado, explicado pelo repórter (Max Fercondini),

- ”todo despejo líquido que vem da atividade industrial é considerado um efluente”.

Na R. 5, intitulada *Nascentes, Preservação da Vida*, identifica-se a explicação como maneira de recontextualização do saber especializado, quando o repórter Max Fercondini para introduzir o assunto, afirma:

-“esta **água** toda está **sempre em circulação**. E a isto damos o nome de **Ciclo das Águas**”.

Ainda, o repórter, sobre o assunto, afirma e explica o fenômeno da evaporação:

-“Primeiro ocorre a **evaporação, os raios de sol incidem sobre as águas, mudam sua temperatura e elas evaporam para a atmosfera.**”

Sobre a R.5, evidencia-se a voz do ator social, representado pela categoria em questão neste tópico, recontextualizando o assunto, ou seja, explicando-o de maneira facilitada ao público que não é especialista, como descrito nos 2 trechos abaixo:

-”Não vai garantir que nós tenhamos uma água de boa qualidade e com regularidade, **ou seja, água o tempo todo** (Sívio Ferraz- Departamento de Ciências Florestais ESALQ USP);

- ”Na Canastra é um grande chapadão com esta fisionomia de capins nativos **que é o capim macega que o pessoal chama por aqui** (Darlan Pádua- chefe do Parque Nacional da Serra da Canastra).

b) Impersonalização

Em R.1, aparece a menção de um estudo da Universidade de São Paulo. A voz é representada pela categoria- Impersonalização (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 59), na qual o ator social é representado por meio de referência metonímica (VAN LEEUWEN, 1996 apud CALDAS-COULTHARD), pela expressão “segundo um estudo”, por meio da objetivação. Pode-se afirmar que a representação do ator social de forma metonímica possibilita também um grau de veracidade às discussões, tendo em vista que se trata de uma pesquisa que foi realizada sobre a temática “produção de agrotóxicos”, o que vem a contribuir com o foco da reportagem.

A voz da ONU (Organização das Nações Unidas), também é evidenciada pela categoria- Impersonalização. Quando há a menção aos estudos da ONU e, também, de seus programas de investimento ao meio ambiente se retoma a proposição da Rio-ONU 92- Conferência em que

se discutiu sobre a necessidade e importância de alternativas sustentáveis para o mundo e para o Brasil. Abaixo, citam-se trechos em que há menção da voz da ONU:

R.3: “**Segundo dados da ONU** aproximadamente 3 bilhões de pessoas dependem de áreas marinhas costeiras para o seu sustento”.

R.3: “**Estudos da ONU** revelam que 75% dos recifes de coral do mundo estão ameaçados por causa do aquecimento dos mares (...)”.

A voz do governo também é representada pela categoria- impersonalização (por objetivação), como descrito abaixo:

-“Da água, até o processamento final, o mínimo exigido pelo **Ministério da Agricultura...**”; e também, em R. 3 quando é afirmado:

-“**O IPCC (Painel Intragovernamental sobre Mudanças Climáticas)** estima que até o fim deste século a temperatura da terra deve subir entre 1,9 até 4° Celsius”.

C) Gericização

A voz do governo também é representada no corpus de forma genérica, sem a descrição do departamento ou secretaria a que pertence, como em R. 3:

-“Um exemplo de como a ação do **governo** pode ser importante é o compromisso que o Brasil assumiu...”.

A voz da UNESCO, assim como a voz do governo é representada de forma genérica, conforme evidenciado em R.3 e descrito abaixo:

-“A **UNESCO** adverte que os oceanos poderão estar cerca de 150% mais ácidos até 2100”.

5. Considerações finais

A presente pesquisa me proporcionou identificar que o Jornalismo Científico faz a sua contribuição no que diz respeito à democratização do conhecimento científico. É bem expressivo o trabalho da equipe jornalística do programa analisado, em reuniões de pauta, a fim de que a matéria reportada sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável chegue até ao telespectador numa linguagem acessível, sem degradação do conhecimento especializado.

Também foi possível identificar a maneira como o conhecimento científico é recontextualizado para o público, a partir da análise das vozes dos atores sociais presentes nos programas investigados. Essa análise da representação das vozes revelou que as posições enunciativas do saber especializado apresentam o mesmo grau de representatividade no *corpus* analisado, ou seja, as vozes dos atores sociais não especialistas são manifestadas tanto quanto a dos especialistas. O telespectador pode ter acesso ao conhecimento por meio de participantes experts no assunto como biólogos e professores da área do meio ambiente ou órgãos como ONU e UNESCO que funcionam como voz de autoridade sobre os temas abordados. Há ainda a presença de vozes não especializadas como consumidores e agricultores que são ouvidos pelo apresentador e aparecem na mesma medida em que os especialistas, falam sobre seu conhecimento a respeito daquilo que está sendo discutido em cada programa.

A trama discursiva organizada por meio do dialogismo possibilita que o conhecimento especializado seja recontextualizado em linguagem diferente da do campo científico, tornando-se, por meio da desespecialização, do uso de metalinguagem (BORILLO, 1985), acessível ao telespectador.

Nessa relação entre o dizer do saber especializado e dizer do apresentador ou de outros participantes, fica evidente o papel da voz do saber não especializado para que, nas reportagens, o conhecimento facilite o acesso à informação pelo público leigo. Nesse jogo em que dialoga saber especializado e saber não especializado o que se observa é o cuidado com os recursos de linguagem para facilitar a compreensão da terminologia da ciência. Convém ressaltar que o conhecimento não é simplificado ou degradado, mas relocado em um mesmo cenário por participantes que se preocupam em falar para o público leigo.

Nesse contexto, as reportagens do Globo Ecologia recontextualizadas em linguagem apropriada para um programa de TV que trata de ciência, torna-se acessível, por meio do jogo de vozes que atuam e cooperam para desespecializar a linguagem.

É importante destacar ainda que apesar de haver contextos em que o próprio saber especializado recontextualiza o conhecimento científico para o público telespectador, na maioria das reportagens do *corpus*, foi o saber não especializado representado pela voz do apresentador ou pelas vozes dos convidados não especialistas que recontextualizam o conhecimento científico. Além disso, fica evidente que a posição enunciativa dos participantes do saber especializado destaca a veracidade e propriedade sobre o assunto, pois a partir do

momento em que se reconhece o ator social como um estudioso da área e que ele pesquisa sobre o assunto, ele representa, no programa, a autoridade para dar voz ao saber.

Convém ressaltar que a voz do governo, da UNESCO e da ONU reforça as proposições dessas Instituições como saber especializado, como autoridade sobre os assuntos discutidos. Assim, diante da análise, é possível evidenciar que as vozes podem ser consideradas uma estratégia facilitadora para a recontextualização do conhecimento científico. A posição enunciativa dos atores sociais atua como um recurso na popularização do conhecimento científico, em vista que as credenciais de ambos estabelecem aspecto de credibilidade e expertise nas reportagens analisadas. No mais observou-se que tanto o apresentador quanto os especialistas preocupam-se em tornar acessível ao telespectador as informações do campo da ciência. Destaca-se o papel do apresentador e dos jornalistas, responsáveis por relocar o saber especializado para o campo do Jornalismo Científico, por meio de paráfrase, explicação, metalinguagem.

Assim, ao desespecializar a linguagem, pode-se perceber que há um trabalho que contribui para a retirada de desigualdades, pois o conhecimento científico, com linguagem própria do campo da ciência é apropriado pelo campo do jornalismo e desespecializado, sem degradação da informação. É possível sugerir que nesse processo os marcadores explícitos de poder são minimizados, visto que o conhecimento, por meio da recontextualização, no campo do jornalismo, retira ou esclarece as marcas linguísticas de distanciamento ou de poder de um campo, o científico.

Referências Bibliográficas

ASSIS, F; LAURINDO, R; MELO, J. **Gêneros Jornalísticos: teoria e práxis**. Blumenau: Edifurb, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2008.

BELL, B; FREYBERG, P. Learning in Science. In: **Language in the Classroom of Sciences**. London: Freyberg, 1987.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

- BONINI, A. O conceito de gênero textual/discursivo: teorias versus fenômeno. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: teoria e prática**. Paraná: Moriá, 2004.
- BORILLO, A. Discours ou métadiscours? In. DRVAV **Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication**, 1985.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo- as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Paraná: Criar Edições, 2003.
- GANZ, P. **A Reportagem em Rádio e Televisão**. Lisboa: Editorial Síntesis, 1996.
- GARCÍA, J. B. **Realización de los Géneros Televisivos**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- HEMAIS, B. **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. São Paulo: 2015.
- MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MAINARDES, J; STREMEL, S. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2010.
- MARCUZZO, P. Ciência em Debate: Uma Análise do Gênero Notícia de Popularização da Ciência. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 7, n. 2, (40-54), jul-dez, 2010.
- MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, nº 36, junho/2008.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- OLIVEIRA, F. **Jornalismo Científico**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINHEIRO, N. Saúde Masculina: invisível até na TV. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Recife, 2011.
- RIBEIRO; SACRAMENTO. **Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia**. São Paulo: Pedro e João editores, 2010.
- VAN LEEUWEN. T. The Representation of Social Actors. In: CALDAS- COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds). **Texts and Practice**. London: Routledge, 1996.

Anexos

Quadro com a distribuição das vozes:

Reportagem	Número de vozes do saber especializado	Número de vozes do saber não especializado
R1	4	6
R2	3	7
R3	11	7
R4	9	8
R5	5	6

Corpus

Reportagem 1: R.1

Agricultura Orgânica no Brasil

Link: www.organicnet.com.br/2013/05/globo-ecologia-discute-agricultura-organica-no-brasil

Reportagem 2: R.2

Revolução Verde: modernização do campo aumenta a produção de alimentos

Link: <http://redeglobo.globo.com/globocidadania/videos/v/revolucao-verdemodernizacao-do-campo-aumenta-a-producao-de-alimentos/2446609/>

Reportagem 3: R.3

Preservação dos Oceanos

Link: <http://redeglobo.globo.com/globocidadania/videos/v/globo-ecologia-25052013-preservacao-dos-oceanos-integra/2591441/>

Reportagem 4: R.4

Uso Sustentável da Água

Link : <http://redeglobo.globo.com/globocidadania/videos/v/globo-ecologia-08032014-uso-sustentavel-da-agua-integra/3194838/>

Reportagem 5: R.5

Nascentes, preservação da vida

Link: <http://redeglobo.globo.com/globocidadania/videos/v/globo-ecologia-10052014-nascentes-preservacao-da-vida-integra/3336010/>

Artigo recebido em: 30.04.2017

Artigo aprovado em: 13.07.2017

Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia

Insertion of digital technologies in education: teachers' identities in late modernity

Janicleide Vidal Maia *
Avanúzia Ferreira Matias **

RESUMO: Neste artigo, por meio de um estudo de caso a partir de relatos proferidos por uma professora do Ensino Básico, objetivamos, à luz da perspectiva da Teoria Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), perscrutar nuances da nova identidade docente no contexto de inserção das tecnologias digitais na sala de aula, considerando o posicionamento da professora acerca da sua própria identificação e sua atitude reflexiva em relação a sua prática pedagógica. O resultado da pesquisa permite vislumbrar o processo de incompletude da identificação na modernidade tardia e indica a constituição de uma identidade docente em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Prática pedagógica. Tecnologias digitais.

ABSTRACT: In this article, using a case study from reports delivered by a teacher of the Secondary School, we aimed, through the Functional System Theory perspective (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), to peer nuances of the new teacher identity in the context of integration of digital technologies in the classroom, considering the positioning of the teacher about their own identity and their reflective attitude towards their practice. The search results give a glimpse of the incompleteness of the identification process in late modernity and indicates the formation of a professional identity under construction.

KEYWORDS: Identity. Pedagogical practice. Digital Technologies.

1. Introdução

A nova ordem mundial, denominada de Tecnocracia (XAVIER, 2009) indica que a escola não pode ignorar a realidade na qual está inserida, uma vez que é constituinte de um processo de transformação das comunicações promovido pelas novas tecnologias digitais e incidentes também nos modos de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2000).

* Doutora em Linguística (Universidade Federal do Ceará). Atua profissionalmente como professora de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas em escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC-CE).

** Doutora em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará). Atua profissionalmente como professora de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas em escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC-CE).

Com a integração da tecnologia digital¹ ao currículo, a práxis social pedagógica tem passado por significativas mudanças. Desse modo, novas concepções curriculares suscitam novas estratégias de ensino. Por conseguinte, a educação moderna tem passado a exigir um novo professor. Logo, parece-nos bem pertinente analisar, pelo viés crítico, o discurso docente constituído nessa inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e a ideia de sua indispensável mediação na aquisição do conhecimento.

Pontuar, ainda, discursos veiculados na mídia que corroboram com o status de caráter indispensável das tecnologias digitais na sala de aula é bem pertinente, uma vez que a mídia tem mostrado por meio das mais diversas fontes (*outdoors*, internet, comerciais televisivos, jornal impresso etc.) a corrida frenética das escolas particulares (das mais simples situadas em bairros periféricos às mais tradicionais), no que concerne à sua adaptação às novas tendências do mercado no quesito tecnologia educacional considerando-se o digital.

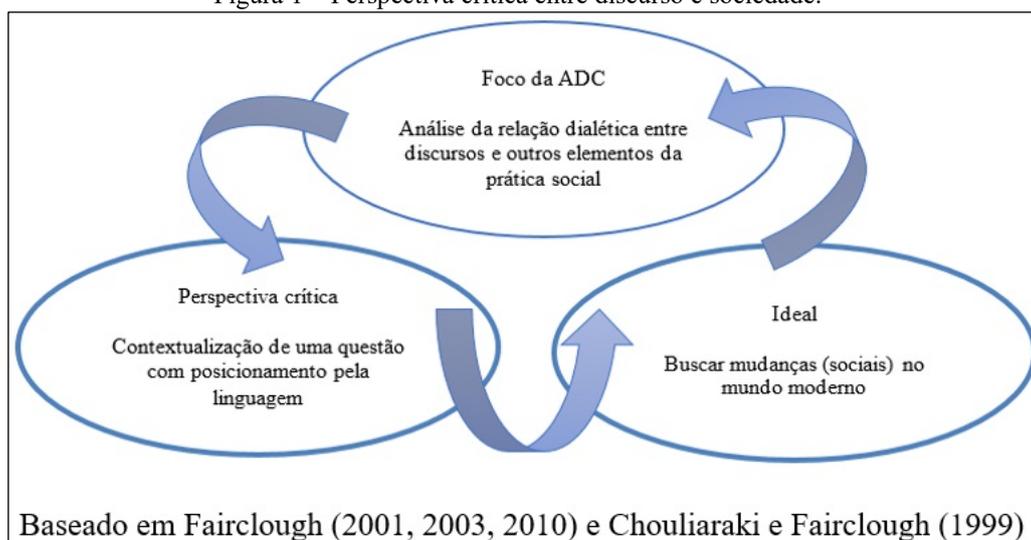
2. Caracterização do objeto de estudo e contexto teórico-metodológico da pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico Funcional - LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) em diálogo com a Análise de Discurso Crítica - ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2012; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999); Magalhães (2004, 2006, 2011); a concepção de ideologia defendida por Thompson (2009) e os conceitos de identidade (HALL, 2006) na modernidade tardia, também denominada como modernidade recente ou modernidade posterior. Seguimos a abordagem da análise de discurso textualmente orientada - ADTO e, a partir dessa perspectiva teórica, analisamos o *corpus* em questão, composto de relato gravado em áudio em um único encontro com uma professora da educação básica da rede particular de ensino e transcrito, de acordo com normas de transcrição em anexo, considerando os aspectos interdiscursivos que constituem a voz da professora, a modalidade, a avaliação e a transitividade na construção de sua identidade.

Tecemos, primeiramente, uma relação entre o foco da ADC, o ideal por ela almejado e sua perspectiva crítica de análise, perscrutando as relações discursivas e sociais que se inter cruzam e emanam da sua constituição:

¹ A noção de tecnologia usada nessa pesquisa é a mesma apresentada por Sunkel (2006), a saber, processos e ferramentas de acessar, recuperar, armazenar, organizar, manipular, produzir, apresentar e trocar informações eletronicamente. Estes incluem *hardware*, *software* e telecomunicações, na forma de computadores e programas, como aplicações multimídia e sistemas de banco de dados.

Figura 1 – Perspectiva crítica entre discurso e sociedade.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando, pois, os estudos críticos da linguagem, o objetivo da Análise de Discurso Crítica e remetendo essa relação para a nossa pesquisa, podemos fazer algumas projeções. O foco da nossa pesquisa, à luz dos estudos críticos, estabelece-se na busca de caracterizar a identidade profissional docente, que se constitui na dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), por meio dos relatos de uma professora frente às necessidades impostas pela nova prática social pedagógica marcada pela inserção das novas tecnologias na sua sala de aula.

Faz-se necessário, para que se entenda nossa problematização, um breve esclarecimento concernente à presença implícita do *outro* instaurado a partir da concepção de linguagem bakhtiniana. Sendo assim, afirmamos que nesse processo discursivo estabelecido na problemática de pesquisa, os sujeitos emanam da relação dialógica e da “situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” entre ambos (BAKHTIN, 1981, p. 96).

Sendo assim, quando pretendemos caracterizar a identidade profissional docente nos relatos da professora, deixamos subentendido que, de fato, buscamos por meio (e a partir) da dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) caracterizar a construção identitária docente que se constitui na relação de poder, pré-estabelecida quer pela administração institucional escolar, quer por um sujeito empírico (*voz*) subjacente aos dispositivos midiáticos e/ou acadêmicos.

Subjacente, pois, a essa relação dialógica, repousa uma relação metonímica entre as necessidades impostas pela prática social pedagógica mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC e quem as faz cumprir. Nos relatos da professora ficou explícita essa

relação metonímica entre as exigências requeridas pela nova prática pedagógica e a gestão da escola, que estabelece normas da natureza do “faça-se cumprir”.

Ademais, há outra exigência implícita, dessa vez, na figura desse sujeito empírico fabricado pelas circunstâncias modernas, respaldado pelo discurso midiático e, também, acadêmico. A partir dessas esferas discursivas, por vezes, difunde-se uma *ordem velada* de que as TIC devem estar presentes na sala de aula porque assim tem se configurado o jeito moderno de ministrar aula em consonância também com o projeto de inserção das novas tecnologias na educação brasileira (UNESCO, 2008).

Obedecendo ao critério de seleção na pesquisa, a professora participante está inserida no contexto de docência mediado pelas novas tecnologias. Logo, o *corpus* aqui analisado resulta dos relatos da professora² frente a sua experiência com as TIC. Dentre os aparatos tecnológicos que ela utiliza em sala de aula estão o computador e o *tablet*. Ademais, realiza atividades em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

O *corpus* da pesquisa foi coletado a partir da gravação de uma única conversa entre pesquisadoras e professora, respeitando aos seguintes pontos norteadores: a) como a professora se identifica profissionalmente frente à inserção das TIC; b) como reflete sua prática social pedagógica em relação à inserção das TIC na sala de aula; c) que fatores a professora julga como relevantes para a efetiva inserção das TIC na sala de aula.

As categorias de análises foram elencadas de acordo com os objetivos da pesquisa, a saber, caracterizar a identidade profissional docente, que se constitui na dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), a partir dos relatos de uma professora, frente às necessidades impostas pela nova prática social pedagógica marcada pela inserção das TIC na sala de aula; verificar se, por meio desses relatos, a professora apresenta uma (auto)construção reflexiva da sua prática social pedagógica (FAIRCLOUGH, 2001), considerando a necessidade de (re)moldá-la de acordo com os preceitos da nova pedagogia (UNESCO, 2008); investigar como a professora avalia a exigência de uso das TIC, ancorada nos discursos midiáticos, a partir dos quais se percebe a legitimação da sinonímia inovação tecnológica na escola e qualidade de ensino.

As categorias analíticas escolhidas para analisar o relato da professora foram, pois, a interdiscursividade, a modalização, a avaliação (FAIRGLOUGH, 2003) e a transitividade

² Graduada em Letras e docente em uma escola particular.

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que são explicitadas na própria análise do relato, buscando-se, assim, tanto o entendimento do conceito quanto a devida aplicação ao *corpus*.

Destacamos, por fim, que, ao incluir a análise de discurso textualmente orientada (ADTO), a pesquisa pelo viés crítico considera “[...] as identidades sociais como espaços de luta política [...]” (MAGALHÃES, 2006, p. 79); além de considerarmos o fato de a identidade ser construída dentro do discurso e por isso produzida num contexto histórico e institucional específico constituindo-se em um processo nunca completado (HALL, 2011).

3. Análise de discurso crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): a linguagem sob o viés da prática social

À luz da ADC e da LSF, consideramos que a linguagem é constitutiva da sociedade e que, na acepção de prática social, interage, dialeticamente, com vários elementos desse mundo social. Destarte, sob o viés dos estudos críticos da linguagem, o discurso é concebido como prática social e, portanto, uma forma de ação no mundo. O discurso não somente representa o mundo, o discurso cumpre o papel de significar o mundo, dessa maneira, contribui para a formação de identidades sociais, relações sociais entre as pessoas e sistemas de conhecimentos de crenças (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Logo, o discurso se apresenta, nas práticas sociais, com três significados: acional, representacional e identificacional. Representação, ação e identificação estão relacionados dialeticamente, embora representem processos distintos (FAIRCLOUGH, 2003).

Halliday (2004) apresenta três processos que ocupam lugar de destaque, são eles: processo material, processo relacional e processo mental. Estes estão atrelados à metafunção ideacional, que de acordo com o autor está relacionada à representação da realidade por meio do sistema da transitividade.

Magalhães (2005, p. 234) destaca que a abordagem de linguagem desenvolvida pela LSF é fundamental para a teoria crítica do discurso, uma vez que, por considerar os sistemas linguísticos abertos à vida social, há a possibilidade da LSF estabelecer conexão entre as macrofunções da linguagem: ideacional (“construção e a representação da experiência”), interpessoal (“construção e a representação das relações sociais e das identidades sociais”) e textual (“o estabelecimento de elos coesivos”).

Como o discurso é um campo fértil para a análise de mecanismos da globalização (FAIRCLOUGH, 2003), a análise do relato da professora nos permitiu perceber que o uso das

tecnologias digitais tem afetado o processo de ensino e de aprendizagem na modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Salientamos, dessa maneira, a centralidade do discurso proposta por Fairclough, uma vez que toda ação do mundo se dá a partir do discurso e por meio dele. A ADC, por sua vez, contempla, na sua proposta teórico-metodológica, além de elementos linguísticos, a crítica social e o contexto sócio-histórico contemporâneo. Nesse sentido, a ADC busca conexão entre a língua e os elementos não discursivos dispostos na vida social e, por meio dessa imbricação entre linguagem e sociedade, visa à mudança social.

Por isso, a ADTO busca “explicitar, por meio dos mecanismos linguístico-discursivos, como podemos compreender o social e como a linguagem, veiculada em forma de discursos, exprime ideologias, relações de poder, constitui o(s) sujeito(s) no discurso e faz representações sociais” (TEIXEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 1).

Se o discurso influencia, portanto, questões de ordem social, indagamos qual seja a identidade dessa professora frente à inserção das tecnologias digitais na sala de aula. E como ela é constituída nos relatos. Como a professora com suas crenças, valores e histórias refletirá a sua prática pedagógica e como esta, nessa relação dialética com o discurso, ao mesmo tempo, constitui-se nele (discurso).

Dessa maneira, tomando como pressuposto que o discurso contribui para mudar práticas sociais (entendamos a prática pedagógica como uma prática social também), apontar novas filosofias de ensino e/ou apresentar a tecnologia digital como *ferramenta pedagógica indispensável* para o bom funcionamento da escola dita moderna pode gerar ou requerer mudanças na práxis do professor que, envolto a essas modificações pedagógicas sugeridas pela escola, sente a necessidade de adaptar-se a essa nova ordem educacional.

4. A identidade na modernidade tardia

Encontramos o termo *modernidade tardia* em Chouliaraki e Fairclough (1999), no qual a ADC é posta tanto como teoria quanto como método, apresentando-se como disciplina de caráter transdisciplinar, ao estabelecer diálogos entre a Linguística, a Semiótica e a Teoria Social. Nessa perspectiva, preocupa-se com a teorização dos processos sociais e nas (possíveis) articulações de mudança; assumindo para si o *status* de pertencimento à *modernidade reflexiva*, uma vez que, concebe a relação dialética do discurso com outros elementos das práticas sociais

(semioses não linguísticas), inseridos no contexto em que a economia e sociedade são conceitos basilares para questões da contemporaneidade.

A reflexividade tem caracterizado esse momento histórico atual. Para Giddens (2002), a consciência reflexiva é característica de toda ação humana, o que implica dizer que os homens podem monitorar suas atividades de forma metacognitiva ao refletir sobre a natureza do *fazer o que fazem*. Portanto, se questionados serão capazes de fazer interpretações discursivas, quer da ordem da natureza quer da ordem da razão, do comportamento por eles experimentados.

Concebemos, assim, que a captação da identidade docente está imbricada entre o relato e a prática pedagógica por ele anunciada. Logo, essa identidade pressupõe uma consciência reflexiva³, que é característica de toda ação humana. Sendo assim, pode-se dizer que, “todos os homens monitoram continuamente as circunstâncias de suas atividades com parte do fazer o que fazem, e esse monitoramento sempre tem características discursivas” (GIDDENS, 2002, p. 39). Giddens afirma, portanto, que o homem é capaz de interpretar a natureza e as razões do seu comportamento.

O termo *modernidade* aparece também na obra de Thompson (2009), na qual o autor busca traçar as transformações da mídia moderna e das subsequentes transformações denominadas *organização social do poder simbólico*. Nessa obra, o autor busca explorar a referida transformação da mídia e suas consequências para o mundo moderno em que vivemos hoje.

E por fim, Bauman (2001) afirma que vivemos a era da liquefação ou a *modernidade líquida*. É a metáfora usada pelo autor para caracterizar o estado de instabilidade atual. Trazendo esse fato para a formação de professores, prevemos a necessidade de uma formação profissional contínua. O docente não se sente completamente formado nesse mundo líquido, que impõe o *estado do eterno inacabado*. Logo, o professor está vivenciando um estado cheio de riscos e ansiedades nesse estágio de profissionalização digital (BAUMAN, 2001).

Se considerarmos que as identidades são construídas e se constituem também sócio-historicamente, podemos afirmar que, tomando como pressuposto o cenário que povoa a modernidade tardia, as identidades oriundas nesse contexto carregam em si o traço da heterogeneidade e do processo da constante (re)construção.

³ Giddens (1992 *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 71).

A identidade constituída nessa modernidade se caracteriza “por um processo nunca completado – algo como sempre *em processo*” (HALL, 2011, p. 106). Salientamos, ainda, que, as identidades são construídas dentro do discurso, portanto devemos “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos”, situadas também em formações e práticas discursivas específicas (HALL, 2011, p. 109).

Fairclough (2003) propõe a existência de uma identidade social e uma identidade individual. A chamada identidade social está intrinsecamente ligada às circunstâncias do mundo social, inicialmente nas primeiras interações da infância e, posteriormente, ao assumir papel social.

O autor afirma, ademais, que há uma relação dialética entre identidade social e personalidade, ou seja, para um desenvolvimento social pleno (desenvolvimento da identidade social), faz-se necessário sermos capazes de assumir papéis sociais com traços de nossa própria personalidade (individual) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223). Parece evidente, pois, o imbricamento existente entre a linguagem (nos variados discursos) e a constituição das identidades.

5. A co-existência de vozes na educação moderna e a tessitura identitária docente

A prática pedagógica, assim como toda prática social, é situada num tempo e num espaço determinados. O falar e o refletir sobre essa práxis e sobre a sua própria identidade podem revelar, dentre várias questões, que é no cotidiano, ou mesmo no contínuo da prática, que se estabelece um lugar, um contexto, que podemos chamar de lugar empírico, no qual se faz possível pensar e autorrefletir a prática pedagógica. Destarte, a partir do momento que o sujeito se põe falando sobre si, abre-se a oportunidade de internalização de novos discursos e, quiçá, a resignificação de suas práticas sociais já constituídas ou em construção.

Existe, pois, uma relação dialética entre os vários elementos das práticas sociais, há a interiorização de uns elementos por outros e, assim, sem que nenhum se reduza pode-se dizer que “as relações sociais, as identidades sociais, os valores e a consciência cultural apresentam uma faceta discursiva (semiótica)” (FAIRCLOUGH, 2001 *apud* MAGALHÃES, 2004).

Os textos, que abordam a inserção das novas tecnologias digitais na educação, selecionados nessa seção povoam a esfera educacional, na qual a professora está inserida. O olhar crítico da professora sobre discursos dessa natureza lhe proporcionou uma leitura coerente

no desvelamento e entendimento, das muitas vozes constituintes do universo discursivo que integra sua prática docente e sua autodefinição profissional.

Iniciamos a amostra abordando o projeto da UNESCO voltado para o uso das tecnologias na educação brasileira. O referido projeto propõe uma reforma educacional e desenvolvimento dos professores. Ademais, o projeto traz implicações e mudanças na política educacional, no currículo, na avaliação, na pedagogia, no uso de tecnologias, na organização, na administração da escola e no desenvolvimento profissional (UNESCO, 2008, p. 10).

Como é possível perceber, o projeto da UNESCO de competência em TIC para professores, o qual tece as bases dessa nova pedagogia, está situado em um amplo contexto político de reforma educacional e desenvolvimento sustentável. A educação, nesse sentido, é posta como função central.

Todavia, não rara as vezes, o discurso que chega à categoria docente esbarra somente na cobrança, esquecendo os gestores de pontuar questões pertinentes que povoam esse universo de reforma política educacional. A respeito dessa cobrança e busca por adequação à nova pedagogia (UNESCO, 2008), a professora afirma que à direção da sua escola interessa o fato de usar as TIC na sala de aula, mas não proporciona uma formação à altura para os professores:

eles tendem se adequar agora adequar de forma pertinente:: de forma a dar ao professor um:: um escopo mesmo pra utilizar as tecnologias em sala de aula a coordenação a direção assim:: não :: tá muito interessada eles querem que parta da gente a:: aprendizado não essa transformação na sala de aula.

Os desafios se apresentam constantemente, e no caso da professora parece faltar um suporte pedagógico que lhe ajude a superar determinadas barreiras para lidar com os novos aparatos tecnológicos. Ela afirma que a direção tem mais interesse, por exemplo, de simplesmente equipar a escola com as tecnologias digitais.

Ministrar aula hoje demanda conhecimentos outros que estão para além dos conhecimentos específicos de cada área de ensino. Ser professora, pois, também significa *adequar-se* ao mercado educacional emergente, às necessidades de formação do aluno. Destacamos a seguir exemplos veiculados na internet, que exemplificam essa *voz que instiga a mudança* de atitudes dos professores, uma vez que em meio a uma avalanche de informações, cujo tópico principal é o avanço das tecnologias e suas influências na educação, o professor incorpora, por vezes, os diversos discursos da mídia e das instituições educacionais.

A entrevista de título: *A importância das TICs na educação*, por exemplo, postada pela Revistapontocom⁴, inicia com uma afirmação da entrevistada Marise Brandão⁵: “Eles [crianças e jovens] *vivem* tecnologias e quem não vive sonha em viver. É o mundo deles. Isto é fato. Como ignorar este potencial? Como permanecer no cuspe e giz?”. O posicionamento da professora é claro: não podemos permanecer do mesmo jeito, ou seja, não podemos ignorar a experiência do aluno que *vive* o digital.

Em outro trecho da entrevista, a professora destaca que ser educador(a), nos dias atuais, exige conhecimento para além da sua área específica: “o professor do século XXI é um estimulador, motivador no desenvolvimento de habilidades e potencializador de competências nos alunos. Mas para isto, ele tem que quebrar os velhos paradigmas da escola tradicional, deixando de ser somente um transmissor de informações”. Fica implícito, também, que quebrar esses velhos paradigmas compreende, ainda, inserir novas tecnologias na sala de aula na perspectiva de fomentar esse ensino para além da transmissão de informações.

Em matéria intitulada: *As TICs na prática pedagógica*⁶, a agenda do século XXI para o professor é estabelecida de maneira que as tecnologias sejam vistas como aliadas e facilitadoras do trabalho docente.

A maneira como é posta essa agenda do século XXI para a professora deixa clara a necessidade de uso das tecnologias. A gestão da escola busca essa adequação, ela é uma grande interessada. Afinal de contas, não podemos desconsiderar que uma escola particular é também uma empresa, e o seu negócio organiza-se em torno da promoção do conhecimento, que é *vendido* aos alunos. Logo, para passar credibilidade para seus clientes, manter-se atualizado às tendências do mercado é de extrema importância. A esse respeito, a professora afirma que:

a escola assim:: ela pensa também nessas mudanças sair do tradicionalismo mas eu acho que não dar tanto (+) como eu posso dizer (+) não nos ajuda tanto com:: ferramentas ela joga mesmo em sala por questão de mercado ela precisa se adequar ao mercado todas as escolas estão aderindo ao *tablet* tem uma proposta de marketing gigantesco em trocar livros por *tablets* então:: eles tendem a se adequar.

⁴ É uma revista do planetapontocom, “que abriga várias iniciativas de mídia-educação – uma abordagem pedagógica inovadora, que promove o estudo da mídia e da comunicação dentro da grade curricular. Aqui você pode acessar tudo que vem sendo feito na educação com os meios, sobre os meios e para os meios”. Informações disponíveis em: <http://www.revistapontocom.org.br/quem-somos>.

⁵ Marise Brandão é Orientadora Tecnológica Educacional do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ Matéria postada pelo Canal do Educador. Disponível online em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/as-tics-na-pratica-pedagogica.htm>

Na plataforma Escola digital⁷ também encontramos presente a ideia de que a sociedade contemporânea impõe *uma nova pedagogia para um novo aluno*, ao abordar a expectativa sobre o uso da plataforma é esperado que a escola promova “o uso qualificado das tecnologias com vistas a melhorar a educação em todo o país, em sintonia com o novo perfil da sociedade contemporânea e do aluno do século XXI”.

Corroborando com esses posicionamentos temos, também, a Unesco (2008), como já destacado antes, traçando os parâmetros para o ensino e a formação de professores no século XXI. Cabe a(ao) professor(a) “estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional” e “fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia” (UNESCO, 2008, p. 9). Logo, para a UNESCO (2008), a melhoria educacional é atrelada também ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a).

Seguindo os preceitos da ADC, não podemos desconsiderar esses discursos na formação identitária da professora envolto a essas questões que remetem à inserção das tecnologias digitais na sala de aula. Fairclough (2001) concebe, pois, uma relação dinâmica entre discurso e realidade. Temos, portanto, a linguagem como uma forma de prática social, que, ao se constituir em discurso, é considerado “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Sendo assim, cria-se uma rede polarizada: de um lado a imposição da gestão no uso das ferramentas pedagógicas e de outro, a consciência do professor em ter que fazer diferente, porque os tempos são outros, a pedagogia é outra, os alunos são outros. Em um de seus relatos, a professora salienta a necessidade de trabalhar as TIC na sala de aula:

as:: tecnologias da informação na sala de aula são relevantes porque elas fazem parte do nosso do cotidiano e dos nossos alunos (+) eles não têm mais as vivências que nós tínhamos (+) as vivências deles são outras:: são do meio cibernético mesmo:: e:: eles às vezes tem muito mais conhecimento que a gente em relação a isso (+) então quando a gente se preocupa em entrar no mundo deles procurando trabalhar coisas que eles conhecem a aula realmente tende a:: funcionar.

⁷ Escola Digital é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Disponível em: <http://escoladigital.org.br/sobre-escola-digital/>

A fala da professora evidencia o processo de *naturalização*⁸ da tecnologia digital como ferramenta pedagógica. Ao mesmo tempo em que legitima essa estratégia, *racionalizando* o uso de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos e *justificando* que ao se aproximar da maneira de uso da linguagem deles foi possível realizar a tarefa de maneira produtiva e dinâmica. Todavia, ao mesmo tempo em que afirma usar essa metodologia como estratégia para aulas mais dinâmicas, deixa transparecer também uma obrigação:

a tecnologia de informação na escola que eu trabalho são quase impostas (+) você precisa ter parte das disciplinas num fórum numa plataforma que eles tem da editora (+) a editora disponibilizou pra eles é:: *tablets* disponibilizou é:: *datashow* e essa plataforma e o uso tem que ser constante.

Vemos um entrecruzamento de vozes nos relatos da professora acerca da presença de aparatos tecnológicos na sala de aula. Percebemos a voz de ordem explícita da gestão escolar, no fazer uso constante da plataforma disponibilizada pela editora para uso do material didático. Há também o que chamamos de *ordem velada* subjacente à preocupação da professora em entrar no mundo dos alunos. Essa atitude advém, pois, dos discursos de aprovação das TIC na sala de aula difundidos pelos diversos canais midiáticos, sobretudo pela Internet.

Essa influência se dá quando a professora é levada a aderir à nova pedagogia (UNESCO, 2008) por considerar relevante, mesmo que, em algumas situações, se apresente como inviável, dada a falta de estrutura oferecida pela escola. A apropriação desses discursos também pode se dar por uma necessidade de não constrangimento, ou seja, a professora é levada a assumir esses discursos porque deseja ser reconhecida pelo *status* de moderna.

Temos, assim, um evento social, a aula na escola, atravessada por novas práticas sociais pedagógicas. E o discurso está imbuído nesse processo de mudança, dada a sua relação dialética com os outros elementos das práticas sociais. A esse respeito, Fairclough (2012, p. 95) salienta que o foco específico da sua abordagem é, justamente, as “transformações radicais que estão ocorrendo na vida social contemporânea e o papel do discurso nos processos de mudança, e as alterações na relação entre semiose e outros elementos sociais nas redes de prática”.

Nos relatos que seguem, a professora deixa clara essa ideia de adequação aos tempos modernos. Ao se referir ao uso das TIC como estratégia de comunicação e ensino, e à maneira

⁸ Cf. estratégias ideológicas estabelecidas por Thompson (2009).

de como a escola trata lentamente a formação do(a) professor(a) para o efetivo uso, a professora diz:

Então, é:: num sei se é:: mas eles querem somente adequar-se ao mercado e tão tentando adequar também o professor ao mercado por isso é tão lento:: esse apoio que eles devem dar a gente pra:: utilizar novos métodos:: utilizando a tecnologia ou se é realmente é:: é isso::

Mais uma vez remeteremos à questão do entrecruzamento de vozes na constituição dessa nova prática pedagógica da professora, porque julgamos ser de relevância esse agir, pautado no desejo da gestão escolar adequar-se às tendências modernas, na constituição da identidade docente da professora frente à inserção das TIC.

Como já salientamos, é necessário considerar a relação dialógica, ancorada metonimicamente entre as exigências da nova pedagogia impostas aos professores e quem as faz cumprir, de fato, quer seja na ordem direta – na voz explícita da gestão, quer seja na ordem velada – na voz implícita da mídia que influencia a mudança de atitude do professor. Senão vejamos, no relato da professora: *assim:: muda a rotina mesmo da sala de aula então:: as TIC ela tem essa importância de mudar a roupagem mesmo que a educação está seguindo né” trocar mudar os ares mesmo:: que a educação é:: estava é:: tomava anteriormente.*

Há, portanto, um processo de dissimulação de relações assimétricas de poder, cuja estratégia repousa em fazer transparecer ao professor que essa necessidade de mudança parte dele próprio, enquanto sujeito que busca, por conta própria, seguir a evolução natural da história e se adequa às suas benesses e também desafios. Vejamos a reflexão da professora:

Antigamente (+) eu ficava refém do *slides* mesmo /.../e:: um dia eu me vi numa escola que não tinha nada:: não tinha projetor não tinha computadores pra eles e:: foi quando eu percebi que vai ser essa a realidade infelizmente que a:: a:: inserção da tecnologia às vezes num é homogênea né” em algumas escolas ela é bem bem tranquila ela tem projetor tem computadores tem tela é:: tem aquelas:: lou::sas di::gitais mas em outras num tem nada então a gente tem que tá sempre pronto pra planos (+) os planos b c e d (+) essa é minha preocupação assim nas:: tecnologias da informação porque é uma mão na roda facilita mui::to nossa vida modifica mesmo as práticas de ensino mas ela falha ela tende a falhar eu:: essa é minha principal preocupação.

O professor é, portanto, levado a acompanhar esse desenrolar dos fatos e a lamentar quando algo na tecnologia falhe. É preocupante que esse processo de naturalização do uso das

tecnologias digitais se dê sem uma atitude crítica, a priori, sem que se reflita o porquê de atender a essa exigência da sociedade dita moderna.

6. Docência na modernidade tardia: a construção identitária de uma professora frente às TIC

Como bem ressaltam Ramalho e Resende, o discurso, além de ser um modo de “representar o mundo e de (inter)agir nele”, também se constitui “como um modo de identificar a si mesmo/a e a outrem”. Sendo assim, “contribui para a constituição de *modos particulares de ser*, ou seja, para a formação de identidades” (2011, p. 67 – grifo das autoras).

A identificação deve, pois, ser vista como um processo dialético em que discursos podem ser inculcados em identidades (Fairclough, 2003, p.156). E assim a professora define e reflete sua prática:

Eu defino minha identidade profissional com uma professora em formação:: apesar **deu** estar trabalhando desde o meu quarto período da faculdade (+) lecionan::do é:: **eu** ainda tou aprendendo muito através da prática e de como é:: cada turma ou cada idade (+) faixa etária trabalha é:: funciona (+) eu ainda tenho mui::to o que aprender em relação a:: a posição em sala de aula coisa que **a gente** não aprende na faculdade /.../ uma professora em formação (+) quanto à inserção das TIC na sala de aula (1.5) eu inicie é:: (+) na minha carreira:: as primeiras vezes que eu fui pra sala de aula é:: encantada assim:: querendo trabalhar o máximo que **eu** poderia TIC sli::des:: todas as estratégias assim:: diferentes daquela aula expositiva maçante que era o que **eu** mais detestava na época que **eu** era aluna (grifo nosso).

A professora inicia seu relato se identificando como *uma professora em formação*. Afirma, ainda, que iniciou sua carreira profissional querendo trabalhar com TIC. Sendo assim, ela declara: “*querendo* trabalhar o máximo que eu *poderia* TIC”. Como o verbo trabalhar indica um processo material, constituindo ações relacionadas ao mundo físico⁹, esperar-se-ia que uma declaração com tal afirmação indicasse um caráter de concretude, ou seja, de certeza. Todavia, o processo de modalidade deontica ancorado nas modalizações dos verbos querer (no gerúndio) e poder (futuro do pretérito) expressam desejo e probabilidade, respectivamente. Temos,

⁹ Cf. Halliday e Matthiessen, (2004).

portanto, nesse caso a modalidade deôntica assumindo a função de proposta (ou promessa)¹⁰, Logo, a declaração da professora, situa-se no processo mental, que “reflete atividades não no mundo exterior, mas no mundo interior, da mente,”¹¹ uma vez que reside no campo das possibilidades (e nesse caso também representa desejo). É pertinente, também, a nuance de promessa (de usar as TIC) avultada pelos verbos *querer* e *poder* na modalização deôntica proposta por Fairclough (2003), pois essa promessa remete a um desejo de realização.

Pressupondo também esse aspecto de desejar algo, Steffler (2013, p. 24) apresenta a modalidade volitiva¹², que “expressa o desejo, a intenção ou o impulso para realizar determinada ação, relacionando-se ao eixo do querer”.

Logo, a identidade da professora constituída pelo grupo nominal *uma professora em formação*, reforça, pois, o desejo de ser diferente (de alguns de seus professores) e salienta esse caráter de incompletude em busca dessa formação que lhe assegurará fazer a diferença na sua sala de aula. A professora, nessa declaração: *querendo* trabalhar o máximo que eu *poderia* TIC, se comporta como uma experienciadora consciente (mas ainda não ativa) do fenômeno: uso efetivo das TIC na sala de aula. Ao declarar esse desejo, ela deixa implícita a natureza positiva da inserção das TIC na sua prática pedagógica.

Sendo assim, na perspectiva inicial de sua carreira docente, o uso das TIC se engendra como estratégia na construção da identidade pretendida. De fato, a professora vem cumprindo sua promessa de uso das TIC, e, embora já trabalhando com vídeos da internet, usando aplicativos em *tablets* e fazendo uso de uma plataforma virtual de aprendizagem (AVA), ela demonstra certa ressalva em se autoafirmar como uma professora que tem habilidades com as tecnologias. Esse fato ratifica a sua identidade de *professora em formação*: quando eu *utilizo* ainda tem umas barreirinhas *eu ainda tou bem iniciante* nestas práticas (+) acredito que tenho

¹⁰ Cf. Fairclough (2003, p. 168), a modalidade deôntica é utilizada na troca de atividade. Sendo assim, pode estar relacionada à função da linguagem que expressa *obrigação* ou *necessidade* (uma ordem), por meio de prescrições (open the window!), prescrições modalizadas (you should open the window) ou impedimentos (Don't open the window). Nesse caso, há um comprometimento do autor com essa obrigação. Ademais, a função pode ser de *oferta* ou *proposta*, que pressupõe o comprometimento do autor com a oferta (ou proposta) realizada. Logo, podemos ter uma promessa (I will open the window), uma recusa (I won't open the window), ou, ainda, promessa e recusa modalizadas (I May open the window/I might not open the window).

¹¹ Cf. Thompson (2004, p. 82) *apud* Caldeira (2011, p. 77).

¹² Além da modalidade volitiva, Steffler (2013, p. 24) apresenta a modalidade deôntica, que constitui, basicamente, a expressão linguística das relações de poder na sociedade, relacionando-se ao eixo do dever; e a modalidade epistêmica que visa a estabelecer uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de um evento, relacionando-se, portanto, ao eixo do saber.

que planejar bastante e pensar com mais calma pra:: eu me considerar uma pessoa que pratica as tecnologias da informação em sala de aula.

O verbo *utilizo* (no presente do indicativo) indica esse processo material¹³ de realização de uma ação física e perceptível ocorrida circunstancialmente, ideia estabelecida pelo advérbio temporal *quando*.

Analisando a relação entre *eu ainda tou bem iniciante* e *eu ainda tou aprendendo* temos:

Quadro 1 – Elaboração de conceitos a partir de exemplos retirados do *corpus* de estudo.

<i>Eu</i>	<i>ainda</i>	<i>tou</i>	<i>bem iniciante</i>
↓	↓	↓	↓
Participante: Identificado	circunstância	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: identificador valor
<i>Eu</i>	<i>ainda</i>	<i>tou aprendendo</i>	Subentendido (essas práticas de usar TIC)
↓	↓	↓	↓
Participante: ator	circunstância	Processo: material	Participante: meta

Fonte: elaborado pelas autoras.

A expressão *eu ainda tou bem iniciante* reafirma a ideia de *eu ainda tou aprendendo*, respectivamente se constituem em um processo relacional identificacional intensivo e um processo material. Assim, temos a professora se identificando ainda como iniciante e participando de uma ação concreta, a saber, aprendendo a usar as TIC.

A possibilidade de fazer diferente para a professora surge como uma maneira de não seguir práticas de professores que ela teve. Por isso ela afirma que queria trabalhar o máximo com as TIC: todas as estratégias assim diferentes daquela aula expositiva maçante que era o que eu mais detestava na época que eu era aluna. Num processo, pois, de expurgo do outro (THOMPSON, 2009), a professora busca sua afirmação nas TIC de maneira a não transferir para seus alunos a experiência que teve enquanto aluna.

Na sua avaliação em relação às aulas que tinha na faculdade, ela realiza, portanto, uma avaliação afetiva na modalidade epistêmica, utilizando afirmações avaliativas explícitas com o

¹³ Cf. Halliday e Matthiessen (2004), há três processos principais ligados à função ideacional, são eles: materiais, mentais e relacionais, os quais, respectivamente, representam as ações, percepções/emoções e identificam e/ou caracterizam os participantes do processo comunicativo.

processo mental afetivo *detestava* que expressa percepção negativa. A escolha do adjetivo avaliativo *maçante*, realçado com o advérbio intensificador *mais* corrobora com a ideia de que ela não gostaria de (re)produzir uma aula dessa natureza enquanto professora. Há também um alto grau de comprometimento na declaração, uma vez que a professora utiliza o pronome pessoal *eu* e a expressão *a gente* (que equivale a dizer nós) se incluindo, assim, diretamente na sua afirmação.

7. Considerações finais

Com o advento de uma ordem social cuja tecnologização tem sido cada vez mais reivindicada no ambiente de trabalho, os profissionais precisam ser formados adequadamente para a inserção no mundo laboral, agora, dominado por máquinas de última geração. Nestas circunstâncias, o letramento exigido para atuação no mundo profissional tem se tornado cada vez mais refinado, e o professor, que também está inserido nesse mesmo universo, vê-se nessa busca de atualização docente. Esta necessidade de adequar-se aos novos mecanismos tecnológicos foi constatada no *corpus* deste artigo.

A adesão ao uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, bem como a constante atualização tecnológica fortalecem o desejo da professora de desvincular-se do método tradicional de ensino em sua prática docente.

Desse modo, o discurso da professora nos revela uma tensão entre sua competência tecnológica e a necessidade pontual de constante renovação profissional. Portanto, podemos afirmar que ela almeja ser uma professora capaz de lidar com as novas tecnologias e apresenta uma identidade metamorfoseada, em constante transformação/evolução, ou seja, o *status* de professora em formação e, às vezes, em conflito. Há comentários seus que revelam certa angústia por não conseguir a inovação almejada, uma vez que demonstra preocupação por não dominar plenamente as habilidades necessárias para o uso destes recursos tecnológicos.

Por isso, embora percebamos que o posicionamento da professora revele traços do discurso hegemônico de naturalização das tecnologias digitais como um avanço educacional, sua postura proativa frente à inserção das TIC na sala de aula remete também ao seu desejo de promover um ensino contextualizado e emancipador.

Referências Bibliográficas

- BAKHTHIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CALDEIRA, E. ADC e LSF: um suporte para a desconstrução de representações excludentes. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Vol. 12 (1), p.69-93, 2011.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburg University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.
- _____. A dialética do discurso. Trad. I. Magalhães. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 93-107.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva, Guaracira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa da identidade? In: T. T. SILVA (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.103-33.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd ed. Revised by C. M. I. M. MATTHIESSEN. London: Arnold, 2004.
- MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 71-96.
- _____. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004.
- _____. Análise do discurso publicitário. **Revista Abralín**. Vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260, 2005.
- _____. Textos e práticas socioculturais – discursos, letramentos e identidades. **Linha d'Água**, n. 24 (2), p. 217-233, 2011.
- PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

STEFFLER, A. **Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais.** 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SUNKEL, G. **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación en América Latina.** Una exploración de Indicadores. Cepal, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales N° 126. Santiago de Chile, 2006.

TEIXEIRA, J. M.; ASSUNÇÃO, A. L. Entradas lexicais como forma de representação e persuasão no discurso publicitário. **Anais do SILEL.** Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.php. Acesso em 15 março 2015.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Marco político. Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Paris: UNESCO, 2008.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Anexos

NORMAS DE TRANSCRIÇÕES DOS RELATOS

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Pausas: pausas e silêncios, em pausas pequenas + para cada 0.5segundos; para as pausas além de 1.5 segundos, indica-se o tempo (1.8), (2.5)	(+) ou (2.5)	T: o mundo tá se preocupando com isso (+)
Dúvidas ou suposições: é comum não se compreender parte da fala. Neste local coloca-se um parêntese, tendo-se duas opções; a) colocar a expressão incompreensível entre parênteses ou b) escrever o que se supõe ouvir.	()	A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são: (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiverem muito amor (é o caso do) (incompreensível)

Alongamento de vogal: quando ocorre um alongamento de vogal coloca-se os dois pontos. Os dois pontos podem ser repetidos a depender da duração.	::	A: co::mo” (+) e::: u”
Sinais de entonação: Usam-se aspas duplas – para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação) ” Usam-se aspas simples para uma subida leve (algo como uma vírgula ou um ponto-e-vírgula) ’ Aspa simples abaixo da linha - para descida leve ou brusca ,	” , ’ ,	A: mas eu não tive nenhum remorso né’
Repetições: duplicação de letra ou sílaba – para repetições, reduplica-se a parte repetida		e e e ele; ca cada um
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros	eh, ah, oh, Il, ahã	
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: o uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre barras indicam um corte na produção de alguém.	... ou /.../	

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Artigo recebido em: 20.04.2017

Artigo aprovado em: 02.10.2017

Para além das *Vidas Secas*, resistência: linguagem-poder¹

In addition to the *Dry Lives*, resistance: language-power

Teodulino Mangueira Rosendo*

RESUMO: O artigo reflete sobre a linguagem na interação humana como espaço de observação e de relações de sentidos. Assim, foram caracterizados os usos da linguagem-poder, abordando a partir do clássico *Vidas Secas* aspectos histórico e cultural do nordestino na perspectiva da resistência pelo viés da luta social e os ecos dessa obra literária no contemporâneo, através da releitura por alunos sertanejos do ensino médio. Pelas noções da Análise de Discurso de linha francesa analisou-se duas materialidades desenvolvidas no Projeto Seca, Xote e Baião, fotografia e poesias. Concluiu-se que as estruturas do poder estão na base da linguagem e submetem o indivíduo usuário da língua a regimes que se alternam em prisão e liberdade e que a resistência a seca e suas implicações se dão para além da sobrevivência, como um gesto de subjetivação política, poder maior contra qualquer dominação, bem como que os sentidos produzidos pela paráfrase caracterizaram um acontecimento enunciativo, em que o sujeito-aluno enunciador mobilizou a memória como pré-construído alcançando a produtividade.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Poder. Vidas Secas. Resistência.

ABSTRACT: The article reflects on language in human interaction as a space of observation and relations of meanings. Thus, the uses of language-power have been characterized, approaching from the classic *Vidas Secas* historical and cultural aspects of the Northeastern in the perspective of resistance by the bias of the social struggle and the echoes of this literary work in the contemporary, through the re-reading by sertanejos students, high school. From the notions of French Speech Analysis, two materialities developed in the Seca, Xote and Baião Project, photography and poetry were analyzed. It was concluded that the structures of power are at the base of language and subject the individual user of the language to regimes that alternate in prison and freedom and that resistance to drought and its implications are given beyond survival as a gesture of subjectivation Politics, greater power against any domination, and that the senses produced by paraphrase characterized an enunciative event, in which the enunciating student-subject mobilized the memory as pre-constructed reaching productivity.

KEYWORDS: Language. Power. Vidas Secas. Resistance.

1. Introdução

A reflexão sobre a linguagem na interação do sujeito, sua história e ideologia crescentemente ocupa novos espaços em trabalhos de pesquisas e promove a construção de conhecimento articulado sobre o discurso, lugar de se perceber o homem produzindo sentidos. Intenciona-se nesse artigo caracterizar o uso da linguagem-poder, a partir da obra literária *Vidas*

¹ Artigo produzido a partir das vivências do Projeto Seca, Xote e Baião desenvolvido no ano de 2012, com alunos do alto sertão paraibano.

* Universidade Sul de Santa Catarina.

Secas. Assim, destaca-se elementos dessa linguagem que constituem a história e a cultura do nordestino, pela perspectiva da resistência e pelo viés da luta social, e se observa os ecos da obra *Vidas Secas* no contemporâneo, através da sua releitura por alunos do ensino médio.

Muitos são os estudos acerca das obras de Graciliano Ramos que almejam refletir e sentir a forma como o romancista abordou o sertão, apresentando ao leitor personagens como fazendeiros, vaqueiros, empregados, políticos, dentre outros, sendo contextualizado o Nordeste como espaço castigado pela seca e pelos dramas dela decorrentes (a exemplo do êxodo, fenômeno que ainda leva contingentes migratórios a buscarem lugares que assegurem melhores condições e digna sobrevivência). Essas narrativas de vidas sugerem constante superação de desafios, numa luta em que a resistência se ergue como bandeira na busca por direitos.

Dessa forma, numa leitura primária para o levantamento de hipóteses sobre o tema que se pretende trabalhar, entende-se que Ramos conduz os leitores – sobretudo na obra *Vidas Secas* em discussão – a refletir sobre diversas áreas da condição humana, convidando-os a acompanhar o caminho da evolução de suas obras, na pretensão de absorver as razões que as fizeram se tornar tão significativas na literatura brasileira. Graciliano Ramos apresentou ao povo brasileiro, a realidade difícil do convívio com a seca e suas mazelas, fazendo, pelas diversas semelhanças dos seus personagens, denúncia das situações de exclusão e abandono do povo nordestino na década de 30, traço que permeia toda a obra *Vidas Secas*, com elementos singularizados e constitutivos do discurso que situa historicamente, socialmente e culturalmente esse povo.

Acrescenta-se que o presente artigo está estruturado em quatro seções: Pressupostos teóricos, a obra *Vidas Secas* no espaço literário, resultados alcançados pela análise e considerações finais.

2. Pressupostos teóricos / linguagem-poder

Não seria redundância acentuar que desde a sua fundação a sociedade é política e que já nasceu dividida, como explicitado na obra *Política* de Aristóteles, quando afirma que o homem é um animal político por que tem voz na polis, ou seja, a partir dessa visão pode-se pensar o mundo desmembrado em dois: os que têm “voz” e os que não têm “voz”. Nessa compreensão falam aqueles que podem dizer o certo e o errado em contraponto aqueles cuja fala não tem “sentido”, ou legitimidade.

O problema dessa classificação é, sobretudo, a naturalização das coisas, os rótulos construídos pela linguagem para distinguir grupos socialmente marcados e identificados numa relação de submissão, como menciona Levi Strauss (2004), que essa maneira de se rotular o que é ser humano marca fortemente a questão do não humano. Afinal é perceptível que nessa naturalização não há espaço para o questionamento.

Nessa relação, teríamos desenhado a figura do humano naquele indivíduo que possui *logos*, palavra, razão, o que comanda pela inteligência, porque é senhor, e por outro lado a caricatura do não humano, aquele que apenas tem som, mas não voz e, portanto, submisso, feito para o trabalho.

Nas palavras de Rancière (1996): [...] a falsa continuidade do útil ao justo vem denunciar a falsa evidência da oposição tão incisiva que separa os homens dotados de *logos* dos animais limitados unicamente ao instrumento da voz (*phoné*).

Assim, segundo Rancière, a inferência sobre as qualidades do animal lógico e do político esconde a falha do útil e do justo, havendo uma separação do corpo social a que pertence os dois. Essa relação deixa transparecer o caráter de dominação, que tenciona a luta de classes como pano de fundo, igualmente o não reconhecimento dos outros seres falantes que, sem a necessária competência, são responsabilizados pela desordem causada no *logos*.

Noutro viés, o autor aponta para o fato de a contradição entre animais políticos e fônicos não formar a base fundadora da sociedade política, mas um jogo de interesses presente na própria constituição da política. No entanto em Platão tem-se colocado o dano da multiplicação do povo a quem chama de seres falantes anônimos, sendo afetada a ordem dos corpos em comunidades. Nessa relação há os que são visíveis e os que não se deixam notar, são rejeitados pela ordem social, justifica Rancière:

Mas inversamente “povo” é o nome, a forma da subjetivação, desse dano imemorial e sempre atual pelo qual a ordem social se simboliza rejeitando a maioria dos seres falantes para a noite do silêncio ou o barulho animal das vozes que exprimem satisfação ou sofrimento. (RANCIÈRE, 1996, p. 36 grifos do autor).

O desenvolvimento desse princípio é pensado a partir do posicionamento dos corpos na sociedade, como revela Rancière: “[...] aqueles a quem se vê e a quem não se vê, os de quem há um *logos* [...] e aqueles cuja voz, para exprimir prazer e dor, apenas imita a voz articulada” (RANCIÈRE, 1996, p. 36). Este recorte está voltado para a intensificação da noção do não

humano, “não tendo logos, não existem” (RANCIÈRE, 1996, p. 36). Na perspectiva daquele que possui o phoné, apenas imita, produz ruído, mas é desprovido de qualquer razão.

É fundamental perceber que os caminhos da linguagem, indo para além do senso comum e, portanto, sendo desnaturalizada, vai construir novas acepções tomadas como um dispositivo não dado e não transparente. Dessa forma, a partir do século XIX a linguagem se dobra sobre si mesma, se torna objeto do conhecimento da Linguística, sendo o próprio acontecimento, e os seres humanos passam a ser interpretados como sujeitos que edificam no mundo seu espaço na relação com o outro, por meio da linguagem.

Sobre a teoria da linguagem, o linguista Hjelmslev (1975 apud JAKOBSON, 2005) afirma que:

[...] a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos”, sendo “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana”. (JAKOBSON, 2005, p. 64).

Em verdade, a linguagem possibilita ao homem “ver” e “sentir” o mundo e os objetos que os cercam, produzindo sentidos e relações de dominação e/ou de subordinação. Assim, a maneira como esse indivíduo enxerga as coisas evidencia essas posturas e estrutura certa visão que é fruto de um mundo interior construído na/pela linguagem, com desdobramentos e encadeamentos que o farão na sociedade senhor ou escravo, um humano dentro de um poder difuso que inclui pela exclusão, contido ou repellido por ele, de direito ou apenas de deveres.

Aqui, é preciso esclarecer que a estrutura de poder que se cria na/pela linguagem, não resulta de uma escolha do indivíduo, mas exatamente o oposto, ela se dá pela imposição e exclusão social, inscrevendo-se na ordem do político.

Corroborando com essa discussão, Barthes (1996) afirma:

A “inocência” moderna fala do poder como se ele fosse um; de um lado aqueles que o têm, de outro, os que não têm; acreditamos que o poder fosse um objeto exemplarmente político; acreditamos agora que é também um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinamentos, mas em suma que ele é sempre uno. (BARTHES, 1996, p. 11, grifo do autor).

Nesse sentido, Barthes (1996) aponta para além do político, o ideológico, os dois ditam de um lugar de poder o que é legítimo, e o que é marginal, fazem ecoar as vozes “autorizadas”

que formam o jogo do poder e lhes são fiéis, que são seguidores do seu discurso, segundo o autor um discurso sempre de arrogância. Tem-se mencionado aí o pensamento de que em todo e qualquer discurso o poder está atrelado, ainda que produzido por um indivíduo que “esteja fora dele”, indivíduo a quem falta à legitimidade dos dizeres por que partem de lugares externos aos centros de domínio.

O poder da linguagem se revela pela língua, como diz Barthes (1996): “a linguagem é uma legislação, a língua é seu código”. Este é um poder infindo, contra o qual se tem lutado historicamente, e que perdura insistentemente nos gestos opressores de preconceitos e estereótipos pelo uso da língua, nas palavras de Barthes (1996), “esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana é a linguagem – ou, para ser mais preciso sua expressão obrigatória, a língua”.

Nessa perspectiva, a função constitutiva, paradoxalmente maléfica, da linguagem-poder é constatada nas relações cotidianas de engodo, influência, persuasão. São relações que atuam sobre o indivíduo dominado na forma de um saber verdade, legitimado por uma sociedade cujas bases estão fincadas nas relações sociais de produção e na ideologia, bases sobre as quais Marx (2003) fundamenta o seu materialismo histórico.

Noutro ponto, numa referência a língua como código a serviço da linguagem, Barthes (1996, p. 12) afirma: “[...] Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: ordo quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação [...]”. Essa declaração aponta para um poder enraizado na língua, poder difuso que se dá na classificação e opera sempre como um contra, reforçando a existência de um outro, quase sempre marginalmente tratado, afinal se vive em um sistema sociolinguístico estruturado pelo poder e, portanto, escapar dessa lógica, romper com ela tem seu preço.

Tendo em vista esse panorama que se descortina pelo uso da língua, cabe destacar em Barthes (1996) a posição do indivíduo, mesmo que inconscientemente a serviço de um poder, enunciando que: “[...] “em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se arrasta na língua” [...] (BARTHES, 1996, p.15). O fato exposto traduz o paradoxo causado pelas estruturas do poder presentes na linguagem, buscando por ela se manter e a condição do indivíduo que ao tomar a língua se faz ora mestre, ora escravo à disposição de algum poderio; indivíduos que vivem a ligação entre servidão e poder. Se

enquanto usuários têm o poder de uso da língua, mas se escravizam por se submeterem as suas exigências e normas.

Nas palavras de Barthes (1996):

Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível [...] (BARTHES, 1996, p.16).

Assim, fica registrada a briga de Barthes com a linguagem, dado que dela emana a criação dos estereótipos, cristalizados também pela dóxa (senso comum). A língua trabalhada pelo poder se apresenta pura e transparente a serviço dos seus súditos, e não oferece fora da sua estrutura outro lugar que seja distante dessa realidade, negando mesmo que este lugar exista. Em face desse debate sobre a linguagem, na obra *Rumor da Língua*, Barthes (2004) reporta-se a ela como um espaço de guerra. Uma guerra entre classes, diferenciadas pelo fato de algumas utilizarem certos idioletos que marcam um uso individual de uma variante desprestigiada socialmente e tratada de forma subalterna pelo estatuto da verdade preconizado pela ciência.

Para a ciência, a linguagem não passa de um instrumento, que quer tornar transparente, tão neutro quanto possível submetido à matéria científica (operações, hipóteses, resultados) que, ao que se diz, existe fora dela e a precede: há por um lado e *primeiro* os conteúdos da mensagem científica, que são tudo; por outro lado e *depois*, a forma verbal encarregada de exprimir esses conteúdos, que não é nada [...]. (BARTHES, 2004, p. 4, grifos do autor).

São esses estatutos da verdade que dizem que a linguagem é neutra, disfarçam que ela não é um discurso elaborado para servir ao poder, estabelecendo sentidos de dominação históricos e ideologicamente perpetuados. Mas essa condição de neutralidade é combatida pelo autor, valendo-se da literatura como artifício de liberdade, possibilidade única de se combater a língua no interior da própria língua, forma de trapaceá-la, sem ser prisioneiro das suas regras, nesse sentido declara: “[...] só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua”. (BARTHES, 1996, p. 16).

Desse modo, na ideia do autor, burlar a língua pela literatura permite ouvi-la de “fora do poder”, como forma de revolução da linguagem, uma fenda que traz de volta certa independência, outrora negada. “[...] Politicamente, é ao professar e ao ilustrar que nenhuma

linguagem é inocente, é ao praticar o que se poderia chamar de “linguagem integral” que a literatura é revolucionária”. (BARTHES, 2004, p. 5, destaque do autor).

Assim, é fundamental notar o aprofundamento que faz Barthes (2004) quanto ao uso de uma variante de língua chamada de idioleto, e que reduz a forma de expressão de indivíduos de determinadas regiões geográficas. Estas variações (gírias, jargões, dentre outras) levam o autor a avançar para uma especificação social desses diferentes usos, a que chama de socioletos e designar, nesse neologismo, uma classe de indivíduos coletivamente filiados a estes dizeres:

É tempo de dar um nome a essas linguagens sociais recortadas na massa idiomática e cuja estanqueidade, por mais que a tenhamos sentido, de início, como existencial, acompanha, através de todas as trocas, todos os matizes e as complicações que é lícito conceber, a divisão e a oposição das classes; chamemos essas linguagens de grupo de socioletos (por oposição evidente a idioleto, ou falar de um indivíduo). (BARTHES, 2004, p.125).

Finalmente, o autor assinala que nessa divisão da linguagem, nesse recorte social, sobressai a luta de classes e o lugar de resistência de onde incessantemente parcelas de indivíduos falam engajados, pela palavra, pela prática de seu exercício no mundo, e se constituindo humanos, inscritos na ordem do político. Como afirma Deleuze (2011), na obra *Mil Platôs*, linguagem é política. Se fala porque se é um ser político, se fala por estar permeado de poder, numa relação de mando e de obediência.

3. Sobre literatura e vidas secas

A mobilização da relação língua, linguagem, ideologia e sujeito tem permeado este trabalho reflexivo sobre a linguagem, e mostrado os elementos característicos do discurso, tomando esta palavra numa acepção que a distância do modo como a teoria da comunicação a apresenta. Aqui discurso não é mera transmissão de uma dada informação, pensada a partir de uma linearidade entre um falante e um ouvinte (emissor e receptor), mas uma conexão entre sujeitos constituídos pelo histórico e pelo social. Conforme Orlandi: “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20).

Nesses termos, a literatura abrangendo as forças de liberdade, como diz Barthes (1996) realiza um trabalho de deslocamento sobre a língua, assumindo muitos saberes e se colocando como realista: “[...] ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” (BARTHES, 1996, p. 18).

Ela funciona como uma engrenagem que media e confronta esta realidade pela linguagem, e um exemplo dessa configuração é a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

Segundo Abel (1999), nesse clássico literário da década de 30 é possível notar o nordeste de maneira intrínseca, uma vez que muitas experiências vivenciadas pelo autor ocorreram precisamente nesse espaço.

Mas que espaço é este?

O Nordeste é um lugar conhecido como polígono das secas, pela Lei 175/36 (emendada em 1951 pela Lei 1.348) entendida como uma área formada por diferentes zonas geográficas com distintos índices de aridez e submetida a repetidas crises de prolongamento das estiagens, pelas poucas influências de massas de ar úmidas e frias vindas do Sul, predominando massas de ar quente que não geram as precipitações pluviométricas. Por outro lado, a seca também se inscreve na problemática socioeconômica, tanto quanto nas questões meteorológica descritas.

Segundo Abel (1999), a vivência nessa geografia foi uma rica fonte de alimento para o desenvolvimento das ideias de Ramos sobre a condição social e cultural da população nordestina, oprimida à época pela fome e miséria, vulnerável à intensa desigualdade social. Assim, a obra retrata a vida de Fabiano (personagem), mas também do próprio Graciliano Ramos nascido nessas paisagens; obra de valor histórico, atemporal e conduzida por um fio ideológico de denúncia e indignação, sublinhando os aspectos da dominação e da obediência, como consequência de um meio excludente, de uma linguagem-poder política que reverbera palavras de ordem, afinal como profere Deleuze e Guattari, (2011):

[...] A linguagem não se encontra em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo, a um terceiro, não tendo, nenhum deles, visto. É nesse sentido que a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 140).

Na obra *Vidas Secas* aparece à dificuldade dos personagens em manifestar aos outros ideias, pensamentos, sonhos, necessidades. Suas falas são tomadas como ruídos, numa condição de escravos da língua.

Contrariamente a esta percepção social da produção de ruído (fala), Rousseau (1978) diz:

A linguagem está sempre à nossa volta, sempre pronta a envolver nossos pensamentos e sentimentos, acompanhando-nos em toda a nossa vida. Ela não

é um simples acompanhamento do pensamento, “mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento”, é “o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de geração a geração”. A linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes. (ROUSSEAU, 1978, p. 198).

Impiedosamente, Fabiano e seus familiares retirantes são vítimas não apenas da seca, ou das condições sociais econômicas, causa primeira e fundante da obra de Graciliano Ramos, mas também lhes falta o controle dessa linguagem que ao invés de estar a seu favor, a sua disposição, se coloca contrária, adversa, possibilitando, tão somente, na mesma linha do ruído sonoro, a produção daquilo que Deleuze e Guattari vão chamar de gagueira linguística. Ressalta-se que o termo gagueira linguística se trata de um conceito positivo e de resistência, inclusive à própria noção de identidade que assujeita, que homogeneiza e apaga as singularidades, conforme menciona Deleuze; Guattari (2011): “Gaguejar é fácil, mas ser gago da própria linguagem é uma outra coisa, que coloca em variação todos os elementos linguísticos, e mesmo os não linguísticos, as variações de expressão e as variações de conteúdo [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.45).

Destarte, parece mesmo óbvio um uso menor, desarranjado da língua que a faz produzir alterações infindas, dando ao sujeito uma sensação de não pertencimento, “E... e... e... Sempre houve uma luta na linguagem entre o verbo “ser” e a conjunção “e”, entre “é” e “e””. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 45, grifos do autor). Há mesmo, em toda a obra essa carência de palavras persuasivas e de poder advindas dos personagens, objetando-se a esse quadro, encontra-se modestas expressões e abundantes gestos de mudez, será que este silêncio também fala?

A coletividade da obra está estruturada em treze capítulos, por eles nos deparamos com uma narrativa que revela: um solo seco, um homem seco, uma vida seca; a banalização das vítimas da seca; a humanização do animal e a animalização do homem; a perspectiva de vida nova no último capítulo que tem o título de Fuga.

Nessas situações enunciadas pelos capítulos da obra, Ramos vai fotografando a vida do retirante nordestino, exposto as mazelas da opressão social, a perda de território e de sua história. Ele pronuncia o nordeste como uma região de destaque em sua escrita, queixando-se da seca e das condições de sobrevivência como intempéries daquelas paisagens, contudo por meio de sua palavra expressando um realismo crítico de forte apelo social e ideológico, um aceno, como no último capítulo, para a continuação do combate, da resistência revolucionária

que traga a mudança almejada, como no pensamento de Bakhtin (2014, p. 99, grifos do autor): “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial.*” Registrando ainda que: “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Para Kiffer (2002) a fome, a sede, a pobreza, a própria hostilidade imposta pelo meio, aproxima essa família da existência animal. Apresenta, o autor, um cenário de hostilidade. Os filhos do casal sequer tinham uma identidade própria, são sujeitos sem nome – um traço fundamental na constituição identitária, paradoxalmente, a cadela Baleia, ganha esse traço, além de afeto.

Ao dar nome tão grandioso à cachorra e não nomear os filhos do casal, Graciliano já indica certa aspereza nesse universo. Isso porque, como se sabe, o medo de que as crianças não sobrevivessem à fome e miséria do sertão brasileiro fazia com que inúmeras famílias simplesmente não dessem nome aos seus filhos (KIFFER, 2002, p. 2).

Pode-se considerar também a curiosidade do menino mais velho que deseja saber o significado da palavra inferno e tem a frustração como resposta, uma vez que a mãe não alcança tal significação, embora viva com exatidão seu sentido denotativo. Ainda aqui se registra o poder da palavra, o sentimento de gagueira em relação à sua língua, o dissabor desse assujeitamento que lhe proíbe um dizer, lhe impõe um silêncio, aprisiona o humano e seu desejo de saber as coisas do mundo.

4. Resultados - para além das vidas secas, resistência

O discurso denunciador da falta de atenção às famílias que convivem com a seca, evidencia momentos de aflição e sofrimento a que foram submetidas, mostra também o abuso dos que tinham alguma forma de poder político e se acovardaram sob diferentes pretextos, negando o direito a condições mais dignas de vida. Para Fabiano e sua família, nessa conjuntura, restam poucas alternativas, uma vez que a seca volta trazendo consigo toda espécie de tormento. A angústia e o medo também surgem como consequência de uma experiência outrora sentida, mas para além das vidas secas, apesar das incertezas, a esperança ressurgue como potência que move aquela família.

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os

meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. Sinhá Vitória esquentava-se. Fabiano ria, tinha desejo de esfregar as mãos agarradas à boca do saco e à coronha da espingarda de pederneira. (RAMOS, 2011, p.127, grifo do autor).

A esperança é o fio condutor do recomeço na obra *Vidas Secas*, mediante todos os desafios, novos olhares são construídos e impulsionam tomadas de decisão que refletem a *resistência* em meio ao caos. Este é um traço forte da obra que, acima de qualquer dano vivido, ainda ecoa no presente, revelando a sempre perene fortaleza do povo nordestino diante das demoradas agonias causadas pela seca, pelos preconceitos e estereótipos, pelas “tristes partidas” daqueles que ainda deixam sua terra por falta de oportunidades.

Seca, preconceitos, estereótipos são elementos de conteúdo significativo, são palavras de ordem que servem a um poder, palavras de uma língua maior, invariante, territorializante. É necessário, então, buscar a fuga/resistência e não a morte diante da sentença dessas palavras, tomar os percalços e pré-juízos como uma potência, instrumento de forças contra as condições impostas.

Pois a questão não era: como escapar à palavra de ordem?, mas como escapar à sentença de morte que ela envolve, como desenvolver a potência de fuga, como impedir a fuga de se voltar para o imaginário, ou de cair em um buraco negro, como manter ou destacar a possibilidade revolucionária de uma palavra de ordem? (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.61-62).

Assim, a palavra esperança é empoderamento que nasce como potência, é insurreição, forma de a vida ser mais forte que a morte, é a indignação contra qualquer opressão que transborda e queima o peito, marcando um tempo novo de rupturas, de transformação em que a seca e outras crueldades sociais, econômicas, culturais, linguísticas são vividas, sentidas e enfrentadas na dimensão humana e não brutalizada. Na palavra de ordem, a vida deve responder a morte, não fugindo, mas fazendo com que a fuga aja e crie. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 62).

A obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ainda ecoa no contemporâneo e inspirou uma proposta de intervenção pedagógica de leitura, de ação, de recriação e construção de sentidos, desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardino José Batista – Triunfo - Paraíba, sertão nordestino, com o título: *Seca, Xote e Baião*, desenvolvida com alunos da disciplina de Língua Portuguesa do ensino médio, sob a nossa orientação.

Dessa forma, a partir da leitura da obra e do reconhecimento das raízes, os alunos se voltaram para a questão da seca, questionando-a como um fenômeno não apenas natural, e assim ressignificaram conteúdos, buscaram entender as formas de tratamento dessa questão em nível nacional, bem como as formas de convivência com esta realidade adversa, ambígua e díspar. Mas não foi apenas a obra *Vidas Secas* que serviu de materialidade para esta proposta de estudos, mas também o que foi contado e cantado por Luiz Gonzaga (poeta nordestino) em sua discografia, possibilitando um mergulho na cultura local e presente no que se leu e se viveu.

Nesse ponto, propõe-se trazer aqui, reverberando a discussão da obra *Vidas Secas*, a produção desses alunos reproduzida em nível local, no livro *Retalhos Poéticos da Seca*, como atividade integrante do projeto e disponível na biblioteca da escola. Foram eleitas duas materialidades discursivas, pelo critério discursivo de marcas de repetibilidade que aparecem nas demais materialidades produzidas e que se referem a dois momentos diferentes do projeto: o primeiro quando os alunos fizeram releitura da obra *Vidas Secas* e escreveram poesias e o segundo quando recriaram, na zona rural do município, os capítulos do livro em fotografias, visando à montagem de cenas para a realização de uma fotonovela.

Primeira Materialidade Discursiva:

Meu nome é Nordeste
Sou da Seca!
Se o desprezo comove?...
Eu sou forte e verdadeiro.
Apesar de sentir fome,
Sou do nordeste brasileiro.
(ROSENDO, 2012, p.34)

Segunda Materialidade Discursiva:

Figura 1 - Reprodução de cena do livro *Vidas Secas*.

Fonte: Nozicássio Gomes de Oliveira (2012). Arq. pessoal colaborador do Projeto Seca, Xote e Baião.

Imprescindível justificar o emprego do termo materialidade discursiva a partir do enfoque da Análise de Discurso (AD) que trata o texto como uma unidade de análise, (como uma materialidade discursiva), na qual a memória ganha corpo, segundo Orlandi (2006). Nesse mesmo enfoque da AD, ao trabalhar essas materialidades não se pretende analisar seu conteúdo, todavia além de ilustrar a atualização da obra *Vidas Secas*, na ótica dos alunos nordestinos em questão, buscar-se-á uma “compreensão de como estes objetos simbólicos produzem sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 24).

O termo memória esteve sempre presente no desenvolvimento do projeto, como filhos daquelas terras, os alunos nas leituras e nos gestos de escrita rememoraram as lutas contra a miséria e a servidão, as demoradas agonias, de seus pais e familiares, de anos de repetição do fenômeno da seca, dos sonhos coletivos de se ver chegar às águas do Rio São Francisco, como maneira de aplacar os efeitos da estiagem. Assim, inseridos naquela historicidade, os alunos recordaram o que outrora foi dito, para poder saber dizer também e se reescreverem na história. Para Pêcheux “*as palavras, as expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (PÊCHEUX, 1988, p.160, grifos do autor).

Nesse ponto, ele relaciona o sentido com as posições inscritas na ordem das formações ideológicas.

Averigua-se pela análise dessas materialidades que as formações ideológicas estão desempenhando a função de reprodução das relações de produção, pelo movimento de sujeição que marca o sujeito ideológico, e dá a posição desse sujeito nessa historicidade. Dessa forma, é pelo “todo complexo das formações ideológicas” que se chega à concepção de formação discursiva (FD): “[...] aquilo que, numa determinada formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina pelo estado da luta de classes, *o que pode e deve ser dito* [...]”. (PÊCHEUX, 1988, p. 160, grifo do autor).

Os efeitos de sentidos produzidos nas duas materialidades – a poesia, e a fotografia se estabelecem a partir das FDs dominantes nos discursos em que se inscrevem os sujeitos- alunos- produtores, marcados historicamente pelas dificuldades econômicas e sociais, pelos sofrimentos da vivência com a seca, igualmente pelos pré-conceitos em torno dessa situação. Ou seja, o dito e o não dito² nessa produção se compoem “nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras [...] da mesma formação discursiva”. (PÊCHEUX, 1988, p.161).

É importante, nesse aspecto, o que escreve Indursky (2011, p. 82): “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica”. Pêcheux depreende que a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pelo processo da identificação desse sujeito com a FD que o domina.

Uma marca que chama a atenção na poesia é a repetição do verbo ser, como uma reiteração de um sentimento de pertencimento, de íntima relação entre o sujeito e o verbo. Essa é uma marca de expressão forte, de harmonia com os dizeres da FD, que mobiliza pelo interdiscurso os pré-construídos e a memória³ e que permitem estes dizeres em detrimento de outros; dizeres carregados de sentidos, exatamente por já estarem inscritos e já constituírem sentidos em outro lugar, em outro momento, se reescrevendo em outros saberes e reconfigurando a FD.

² A formação discursiva é responsável por sustentar várias posições sujeito.

³ Indursky (2011) explica que uma característica essencial da noção de memória para a AD é o fato do sujeito, ao produzir seu discurso, realiza-lo sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser origem daquele saber.

Assim, pela memória discursiva esse sujeito do discurso traz à tona os saberes sobre o ser nordestino, o ser da seca e do imaginário que carrega a noção de força e resistência desses brasileiros diante das contradições e intempéris da vida a exemplo do – “Eu sou forte e verdadeiro”, registrado na poesia. E, desse conhecimento, pelo viés político da denúncia, o seu dizer bate com a realidade experimentada no passado, no presente (no futuro?) como uma marca da resistência, produzindo nas materialidades efeitos de sentidos para além da paráfrase, uma vez que amplia pela vivência e pela “livre” interpretação os efeitos da polissemia, ainda que contida, dado a inscrição dessas materialidades no discurso autoritário.

Na fotografia, constata-se que ela também está inscrita nessa situação discursiva, uma vez que ela foi produzida depois da leitura, do debate e da escrita de poesia, a partir de sequências da narrativa da obra literária *Vidas Secas*. Assim, na cena em destaque é possível descrever/interpretar considerando, inicialmente, a precária moradia erguida com barro e desprovida de qualquer condição estrutural sobre a qual se posicionam quatro pessoas e dois animais: ao centro se coloca a mulher que lembra a figura da personagem Sinhá Vitória. Ela está sentada, numa posição curvada e traz consigo um olhar sério e compenetrado naquilo que faz, como que alheia a tudo que está a sua volta, inclusive aos filhos; à direita estão o homem que representa Fabiano e a cachorra que remonta Baleia, também personagens do *Vidas Secas*, além de um cabrito. O homem agachado faz um carinho no animal, manifestação que nos gestos de interpretação revela a humanização do animal, único membro da família que recebia afagos e era bem tratado; os filhos aparecem ao fundo da fotografia. Estão sentados junto à porta, expressando uma tristeza visível, um desencantamento e uma apatia a tudo que lhes cerca. Ferramentas de trabalho também aparecem, como a espingarda e a picareta trazendo a ideia da labuta diária, do suor pela sobrevivência. No conjunto dessa materialidade significativa há a ideia de abandono e indiferença impressa, em que muita coisa é dita, mas também muita coisa é silenciada.

Dessa maneira, os efeitos de sentidos produzidos na fotografia estão limitados. Isso sugere uma paráfrase, por manter certo dizer repetido pela obra, pela poesia, pelo discurso do cotidiano, ou seja, uma volta aos lugares enunciativos já marcados com forte repetibilidade da matriz de sentidos, e embora a textualidade seja diferente, há em comum atravessamentos que constituem essas materialidades, o que as fazem discursos.

É possível notar que pelo funcionamento da memória se tem regularidades que levaram à manutenção, ou melhor, à certa estabilização dos sentidos. Mas conforme afirma Indursky

(2011), essa repetição também leva a um deslizamento, a uma ressignificação, à ruptura com o regime de regularização dos sentidos, nesse caso marcadamente se teria a contra identificação, não evidenciada nas duas materialidades analisadas.

As condições de produção e de circulação estão envoltas nessas circunstâncias, bem como a historicidade e o ideológico que determinam o lugar discursivo na relação com a forma-sujeito e a posição-sujeito. Percebe-se uma aderência quase completa em relação ao discurso do outro, já posto, já dado, e que firma a posição sujeito com a sua formação discursiva, reafirmando estes dizeres com pertencimento e como se estes fossem seus originalmente, função do esquecimento número 1.

Por fim, assinala-se que nessa relação de sujeitos produtores de linguagem é possível tomar lugares de identificação, ou os seus contrários, o que em cada caso seria uma espécie de atravessamento espelhando a condição humana do indivíduo relacionada com a ideologia.

5. Considerações finais

Pela linguagem o homem vai se constituindo sujeito, ainda que ela o classifique, o diferencie, marcando-o socialmente em posições e identificando-o numa relação de submissão, pois fora dela não há lugar: “A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.13).

Desse modo, não há liberdade de escolha, uma vez que não há o extrínseco da linguagem, e não se trata de restrição ao princípio da liberdade, mas negação à sua existência, pois num sistema de normas fechadas, incorrer no abuso de renegá-las é ser o indivíduo da margem, trilhar por um caminho “impossível da anarquia languageira”.

A incoerência é propiciada pelas estruturas do poder que estão na base da linguagem, e submetem o indivíduo usuário da língua a regimes que se polarizam entre a servidão e o poder; regimes que segregam e servem para intimidar. Por conseguinte, como forma de escapismo dessa lógica se apresenta a literatura, espaço de liberdade, como diz Barthes (1996) permitindo delatar as injustiças sociais, na realidade concreta da vida.

Vidas Secas como drama do ontem (1938) tem ressonância no hoje, uma vez que a estiagem ainda é uma realidade angustiante, contudo nos movimentos de interpretação e de ação do homem que atravessa essas dificuldades, a resistência se dá para além da sobrevivência, se firmando como um gesto de subjetivação política, poder maior contra qualquer dominação.

Pelo que precede, conclui-se que em relação à análise empreendida os sentidos alcançados se dão na repetibilidade de uma matriz de sentidos, e isso tem relação com a paráfrase, o que caracterizou um acontecimento enunciativo, fato possibilitado pela mobilização da memória como pré-construído alcançando a produtividade, muito mais que a criatividade.

Referências

- ABEL, C. A. dos S. **Graciliano Ramos: cidadão e artista**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Pedro Constatin Tolens. São Paulo: Martins Claret, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Trad. e Org. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.
- BARTHES, R. Da ciência à literatura; A guerra das linguagens; A divisão das linguagens. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 175** de 28 de Julho de 1936. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/651364/poligono-das-secas>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Ed. 54, 2011.
- INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise de Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2. ed. rev. e ampl. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 20ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Mitológicas I**. O cru e o cozido. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 2004.
- KIFFER, A. P. V. **Vidas Secas: ontem e hoje**. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Literatura_Memoria.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2016.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas. Pontes, 2015.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.) **Discurso e Textualidade**. Campinas. Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975[1988].

RAMOS, G. **Vidas secas**. Posfácio de Hermenegildo Bastos. 115. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RANCIÈRE, J. O dano: política e polícia. In: **O desentendimento**: política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ROSENDO, T. M. (org.). **Retalhos poéticos da seca**. 2012. 46p. Biblioteca Esc. Est. E.F.M. Bernardino José Batista – Triunfo/PB.

ROUSSEAU, J-J. **Ensaio sobre o entendimento das línguas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

Artigo recebido em: 22.04.2017

Artigo aprovado em: 12.07.2017