



ENSINO DE LÍNGUA E ENUNCIÇÃO

*Elisane Regina Cayser
Marlete Sandra Diedrich
Patrícia da Silva Valério*
(Organizadoras)

*Aline Aver Vanin, Aline Juchem, Aline Wiczikowski Rocha
Carolina Knack, Claudia Stumpf Toldo, Daiane Neumann
Elisa Marchioro Stumpf e Silvana Silva*



**ENSINO DE LÍNGUA
E ENUNCIÇÃO**

Conselho Editorial de Linguística, Letras e Artes

Daiane Neumann

Doutoranda em Letras (UFRGS), bolsista / Brasil

Gérson Luis Werlang

Doutor em Letras / UFSM / Brasil

Jacqueline Ahlert

Doutoranda em História Íbero-Americana / PUCRS / Brasil

James Anthony Dettleff Pallete

Master en Fine Arts en Cine (Ohio University) / prof. en Pontificia Universidad Católica del Perú

Miguel Alberto Koleff

Doctor en Letras Modernas (UNC) / prof. en la Universidad Nacional de Córdoba / Argentina

Elisane Regina Cayser
Marlete Sandra Diedrich
Patrícia da Silva Valério
(Organizadoras)



Aline Azev Vanin
Aline Juchem
Aline Wiczikowski Rocha
Carolina Knack
Claudia Stumpf Toldo
Daiane Neumann
Elisa Marchioro Stumpf
Silvana Silva

méritos
editora

© 2014, Livraria e Editora Méritos Ltda.

Rua do Retiro, nº 846
Passo Fundo, RS, CEP 99074-260
Fone/Fax: (54) 3313-7317
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: atendimento@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer B. Hahn
Auxiliar de edição

◆ *Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelas organizadoras em seus capítulos, não representam ideia(s) destas. Cabe, assim, a cada autor responsabilidade por seus escritos.*

◆ Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida sem autorização do(s) autor(es) ou da editora, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

E56 Ensino de língua e enunciação / organizado por Elisane
 Regina Cayser, Marlete Sandra Dietrich, Patrícia da
 Silva Valério. - Passo Fundo: Méritos, 2014.
 218 p.

1. Ensino da língua 2. Língua portuguesa 3. Semântica
3. Enunciação I. Cayser, Elisane Regina, Org. II. Dietrich,
Marlete Sandra, Org. III. Valério, Patrícia da Silva, Org.

CDU: 801

Catálogo na fonte: bibliotecária Marisa Miguellis CRB10/1241

ISBN: 978-85-8200-031-1

Impresso no Brasil

Apresentação

As teorias da enunciação têm sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, especialmente nas duas últimas décadas no Brasil, como é possível perceber pelo grande volume de publicações. Inegável é a contribuição científica desses estudos, cujo campo é vasto e produtivo. A inter-relação desses estudos com o ensino, entretanto, é recente, o que justifica o mérito do fortalecimento dessa interlocução. Assim configura-se essa obra que pretende traçar algumas reflexões teóricas, outras, talvez, metodológicas para pensar sobre a relação entre o ensino de língua e a enunciação.

A obra que apresentamos reúne oito capítulos de pesquisadores cujos estudos envolvem a língua e a linguagem na perspectiva enunciativa. Desse modo, no primeiro, *Pensando o ensino de língua a partir da enunciação*, Marlete Diedrich, Patrícia Valério e Elisane Cayser refletem sobre o ensino de língua, a partir dos princípios enunciativos propostos por Émile Benveniste. As autoras apresentam esses princípios, inicialmente percorrendo alguns textos do autor para, em seguida, a partir desses princípios, apresentarem a leitura do que de fato consideram ser uma abordagem de ensino de língua na perspectiva enunciativa. Buscam explicitar como o linguista propõe que se analise a enunciação para concluir que, quando se assume o ponto de vista enunciativo no ensino de língua, deixa-se o terreno das regularidades

postas em manuais de gramática para se chegar à singularidade de cada ato enunciativo.

Em *Reflexões acerca da semântica do texto*, Daiane Neumann retoma algumas considerações acerca da semântica do texto, a partir da discussão sobre sentido proposta por Ferdinand de Saussure, no *Curso de linguística geral*, Émile Benveniste, em *Problemas de linguística geral I e II*, e de Henri Meschonnic, em *Critique du rythme*. Para tanto, resgata reflexões sobre o sentido propostas por Saussure no *CLG*, principalmente no que concerne ao arbitrário do signo e à teoria do valor, discute sobre o desenvolvimento dado por Benveniste a esta reflexão, em especial considerando a questão da subjetividade na linguagem, a noção de discurso e a relação forma e sentido, para, então, apresentar algumas questões desenvolvidas por Meschonnic em *Critique du rythme*, a partir dos trabalhos dos dois grandes mestres. Ao final do trabalho, faz um deslocamento dessas discussões apresentadas para pensar sobre o tratamento semântico que pode ser dado ao texto em sala de aula, atentando, também, para algumas particularidades que este olhar pode trazer para discutir o objeto texto de modo a enriquecer a análise e a reflexão do assunto.

Aline Juchem, em *Enunciação e ensino: um caso de amor e de língua*, busca refletir sobre o processo de escrita e de reescrita no contexto de sala de aula. O texto deriva de parte de sua dissertação de mestrado, que teve como motivação as experiências da autora como docente no Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto de Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual. Para atingir seu propósito, a autora recorre à Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, porque nessa teoria se encontra uma concepção de linguagem essencialmente ligada à (inter)subjetividade, o que significa considerar a escrita e a reescrita como atos de enunciação. O texto coloca em evidência o trabalho de ensino-aprendizagem de escrita e reescrita, bem como de leitura

e análise de textos em sala de aula, levando sempre em conta o espaço de singularidade do sujeito na língua.

Em *A Teoria enunciativa de Émile Benveniste e o estudo do texto: itinerários investigativos*, Carolina Knack retoma parte da produção teórica de Émile Benveniste, especialmente artigos reunidos em *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*, para buscar compreender o modo como a teoria enunciativa benvenistiana foi lida pela linguística brasileira. O artigo resulta de um trabalho maior, a dissertação de mestrado da autora, no qual ela aprofunda o estudo. Mesmo assim, dá uma contribuição teórica densa na medida em que transita entre vários textos, tais como PCN's e Referenciais Curriculares e mesmo entre teorias de vários linguistas brasileiros – como Ingedore Koch, José Luiz Fiorin, Diana Luz Pessoa de Barros, Eni Orlandi, a fim de identificar o modo como a teoria benvenistiana foi lida pela linguística brasileira e como se instituiu o diálogo dessa teoria com a área dos estudos do texto.

Em Linguística da Enunciação e Ensino: categorias analíticas para a avaliação de relatórios de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, Silvana Silva propõe-se a elaborar categorias analíticas para a avaliação de relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa. Para tanto, vale-se do aporte teórico da Linguística da Enunciação (sistematizado em Flores e Teixeira, 2005; Flores et al., 2009) e procura elencar as categorias enunciativas que permitem demonstrar que o aluno se apropria, mais ou menos plenamente, do seu próprio planejamento durante a prática docente. A pesquisadora faz, também, a análise de um excerto da *Apresentação* de um relatório de estágio supervisionado em língua portuguesa, orientado por ela no segundo semestre de 2012 na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), cidade de Bagé, RS. Observa que a *Apresentação* prima por uma progressiva ampliação do interlocutor, “tu-alunos” para “você-alunos de EJA”, revelando então uma *Apresentação* bem-sucedida do

Projeto de Ensino do Estágio. Chega à conclusão de que uma das categorias analíticas relevantes para a análise de relatórios de estágio é a consideração do “tu-aluno” no texto do relatório, seja em sua “ampliação de participação” seja em sua “diminuição de participação”.

Claudia Stumpf Toldo e Aline Wieczikovski Rocha, em *A semantização do discurso metafórico: um olhar enunciativo*, ancoram sua pesquisa nos estudos enunciativos de Émile Benveniste, em especial nos reunidos em *Problemas de linguística geral I e II* e publicados entre 1964 e 1970. Partindo de discussões sobre *níveis de análise linguística, forma e sentido, semiótico e semântico*, as autoras apresentam um diálogo teórico do pensamento benvenistiano acerca da linguagem que julgam possível para analisar o fenômeno da metáfora em textos publicitários.

Práticas de letramento, ensino de línguas e multimodalidade na era digital, de Elisa Stumpf e Aline Vanin, busca tematizar como o ensino de língua portuguesa (ou mesmo o ensino do português como língua adicional) pode contribuir para a fazer o aluno se ver como sujeito nas diversas possibilidades de interação social que se dão por meio da linguagem escrita. O texto discute sobre como o mundo digital influencia as práticas de leitura e de escrita, procurando mostrar como as diferentes tecnologias podem ser utilizadas a favor do trabalho pedagógico com a língua em sala de aula, em uma perspectiva que valoriza a interação como princípio orientador das práticas de linguagem.

Por fim, em *Alguns conceitos-chave da semiótica do texto e sua funcionalidade no ensino da leitura na escola*, as autoras Elisane Cayser, Marlete Diedrich e Patrícia Valério refletem sobre o processo de construção do sentido dos textos na sala de aula à luz da Teoria Semiótica do Texto. Para isso, retomam pressupostos teóricos da semiótica greimasiana e procedem à análise de um texto, a fim de demonstrar a pertinência dessa teoria para a percepção dos sentidos criados no/pelo texto.

Os textos que integram essa obra não têm a pretensão de apresentar algo inédito, portanto, se as reflexões propostas puderem dialogar com os leitores, aproximando a Linguística da Enunciação do ensino da língua materna nas salas de aula de língua portuguesa, os estudos estarão justificados.

Patrícia da Silva Valério,
Marlete Sandra Diedrich,
Elisane Regina Cayser
(Organizadoras)

Passo Fundo, janeiro de 2014.

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
I. PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DA ENUNCIÇÃO	
<i>Elisane Regina Cayser, Marlete Sandra Diedrich, Patrícia da Silva Valério</i>	15
II. REFLEXÕES ACERCA DA SEMÂNTICA DO TEXTO	
<i>Daiane Neumann</i>	31
III. ENUNCIÇÃO E ENSINO: UM CASO DE AMOR E DE LÍNGUA	
<i>Aline Juchem</i>	53
IV. A TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE E O ESTUDO DO TEXTO: ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS	
<i>Carolina Knack</i>	87
V. LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E ENSINO: CATEGORIAS ANALÍTICAS PARA A AVALIAÇÃO DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Silvana Silva</i>	121

VI. A SEMANTIZAÇÃO DO DISCURSO METAFÓRICO:
UM OLHAR ENUNCIATIVO

Aline Wieczikovski Rocha, Claudia Stumpf Toldo 145

VII. PRÁTICAS DE LETRAMENTO, ENSINO DE LÍNGUAS
E MULTIMODALIDADE NA ERA DIGITAL

Aline Aver Vanin, Elisa Marchioro Stumpf 171

VIII. ALGUNS CONCEITOS-CHAVE DA SEMIÓTICA DO TEXTO:
FUNCIONALIDADE NO ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA

*Elisane Regina Cayser, Marlete Sandra Diedrich,
Patrícia da Silva Valério* 195



Capítulo

I

Pensando o ensino de língua a partir da enunciação

*Marlete Sandra Diedrich¹
Patrícia da Silva Valério²
Elisane Regina Cayser³*

Em nossa caminhada pelo meio acadêmico, conhecemos muitos autores da área da Linguística. Aproximamo-nos de uns, afastamo-nos de outros e escolhemos Émile Benveniste para fundamentar grande parte de nossas aventuras no universo da pesquisa. Entendemos que Benveniste não se ocupou especificamente do tema ensino de língua, mas vemos em seus artigos

¹ Doutoranda em Letras pela UFRGS, mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). *E-mail:* marlete@upf.br.

² Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade de Passo Fundo (UPF), professora do curso de Letras da UPF. *E-mail:* patriciav@upf.br.

³ Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). *E-mail:* ecayser@upf.br.

reunidos em *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II* uma forma especial de conceber a língua no discurso, o que mobiliza princípios por nós considerados fundamentais quando pensamos no ensino de língua. Porque, afinal, acreditamos que a concepção de língua que move todo aquele que se ocupa do estudo da linguagem é fundamental para definir o trabalho que ele realizará em situações de ensino.

Assim, neste capítulo, voltamos nossa atenção para os princípios propostos por Benveniste acerca da língua enquanto parte da tríade homem-linguagem-cultura. Apresentamos esses princípios percorrendo textos do autor capazes de iluminar a discussão, para, depois, apresentarmos, com base nesses princípios, nossa leitura do que de fato consideramos ser uma abordagem de ensino de língua na perspectiva enunciativa. Trata-se, certamente, de considerações apresentadas por nossa conta, a partir da nossa compreensão decorrente da leitura da obra de Benveniste. Reconhecemos, por certo, que o linguista não se deteve nessa temática e, portanto, tomamos para nós o risco de não encontrarmos unanimidade na aceitação de nossas ideias, mesmo entre leitores e estudiosos da obra benvenistiana. Lancemo-nos, portanto, a essa aventura.

Concepções de língua em Benveniste

Émile Benveniste apresenta, segundo Flores (2012), uma complexa rede conceitual em sua obra, o que obriga o seu leitor a traçar relações entre termos e conceitos apresentados em textos de épocas diferentes da sua trajetória. Procuramos entender, antes de tudo, que concepção de língua movia o linguista. Para dar conta desse propósito, convocamos à discussão o texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1970/1989), no qual o autor afirma que não encontramos jamais linguagem separada

de sociedade, apesar de essas entidades apresentarem estruturas diferentes. Nesse processo, a sociedade torna-se significativa *na e pela* língua. Para tanto, a língua deve se manter capaz de registrar, de designar e orientar as mudanças que caracterizam o interpretado, ou seja, a sociedade.

É justamente a faculdade simbolizante que, segundo o autor, distingue o homem do animal e é a fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade. Esse aparato simbólico possibilita a relação entre o homem e o mundo, entre os homens, estabelecendo-se, dessa forma, por meio da linguagem, a estrutura social:

a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31).

Eis o estatuto do homem na linguagem, o que ocorre sempre na vida social. É a partir da consciência do meio social que o homem, desde seu nascimento, integra-se na cultura. Mas, afinal, o que é cultura, para Benveniste? Esse conceito é apresentado em outro texto do autor:

Chamo cultura ao *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 prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31, 32).

Com essa concepção de cultura como *interdição*, o autor a vê como inteiramente simbólica, definida por representações complexas determinadas por valores como tradição, religião, leis, política, ética, artes: “tudo isso 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” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32). Assim, entre o homem, a língua e a cultura há um vínculo, manifesto no simbolismo articulador entre essas três entidades, uma vez que a linguagem “manifesta e transmite” a cultura, e “pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32). Eis o entrelaçamento língua e cultura, constitutivo da inserção do homem na linguagem.

A língua, assim, na concepção benvenistiana, não pode ser vista como realidade inata, uma vez que é na cultura que ela é revelada, construída, aprendida e até mesmo modificada. Também não pode ser entendida como um instrumento, uma vez que, em texto de 1958, *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), o autor já apresentava sua crítica à comparação da linguagem com um instrumento, afirmando que tal comparação deve ser vista com desconfiança, uma vez que a ideia de instrumento opõe o homem e a natureza. Entretanto, segundo o autor, a linguagem não foi fabricada pelo homem, à semelhança do que fez, por exemplo, com instrumentos como arco e flecha. Para Benveniste, é ingênua a ideia de um período original na história do homem, em que “um homem descobria outro e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem”. Trata-se, segundo ele, de pura ficção, pois:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um

homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (1958/2005, p. 285).

O homem se define pela linguagem. E essa definição leva-nos a pensar na relação homem/língua. Quando nos voltamos para essa relação, voltamo-nos para as formas da língua, as quais, segundo Benveniste em *A linguagem e a experiência humana* (1965/2005), precisam ser estudadas no exercício da linguagem e na produção do discurso, a fim de que suas funções possam ser compreendidas. E, para tanto, retoma a ideia de que, na instância do discurso, *eu* evoca *tu*, numa relação de oposição a *ele*. Nessa realização enunciativa, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda. Tal realidade diz respeito à linguagem, posto ser universal.

O autor vê neste fato da linguagem o efeito de singularidade:

A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira (BENVENISTE, 1965/2005, p. 69).

Entendemos, a partir desse princípio, que o locutor se apropria da língua por meio da vivência de diferentes instâncias de emprego das formas da língua e essas instâncias são decisivas para a construção da sua linguagem.

É o locutor que mobiliza toda a estrutura da língua em conformidade com a situação vivida em cada ato enunciativo: “É sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 1965/2005, p. 80). Ato de fala no processo de troca, eis o estatuto da intersubjetividade, fundamental para a experiência humana inscrita na linguagem. Ou seja, a cada ato de fala a linguagem se manifesta

como uma realidade que carrega vestígios de uma historicidade enunciativa, a experiência humana inscrita na linguagem, que define o próprio homem.

A constituição do homem como sujeito nos leva à ideia de apropriação da língua, o que traz à cena teórica o conceito de enunciação e nos impele a buscar *em O aparelho formal da enunciação* (1970/1989) os fundamentos de que necessitamos para fechar essa teorização.

Nesse artigo, o autor critica as limitações das descrições linguísticas pautadas no emprego das formas, distinguindo esse emprego do emprego da língua e anuncia “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (BENVENISTE, 1979/ 1989, p. 81).

Ao fazer essa distinção entre emprego das formas e emprego da língua, o autor tece críticas ao grande número de modelos consequentes da descrição do emprego da língua, e o faz a partir da constatação de que “a diversidade das estruturas linguísticas não se deixa reduzir a um pequeno número de modelo” (BENVENISTE, 1979/ 1989, p. 82). E afirma que “Coisa bem diferente é o emprego da língua” (p. 82), já que esse emprego é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1979/ 1989, p. 82). Trata-se da enunciação: “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1979/ 1989, p. 82).

O texto *O aparelho formal da enunciação*, conforme Ono (2007), possui uma dimensão fundadora para a linguística atual, uma vez que se constitui como um dos pontos de referência mais importantes para a teorização da noção de enunciação. Segundo a autora, a importância desse texto não se deve simplesmente ao fato de ser o último texto de Benveniste sobre o assunto, mas sim devido à explicitação de uma ideia global do fenômeno

enunciativo como um grande processo passível de ser estudado sob diversos aspectos.

Assim, encontramos nesse artigo uma definição de enunciação, não a única apresentada pelo autor, capaz de nos auxiliar em nosso propósito rumo à reflexão acerca do ensino de língua. Buscamos entender como o linguista propõe que se analise a enunciação. Encontramos nesse mesmo artigo a proposição de três aspectos acerca da enunciação. O primeiro deles diz respeito à realização vocal da língua:

Os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais, como processo de aquisição, de difusão, de alteração – são outras tantas ramificações da fonética –, procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala (BENVENISTE, 1979/1989, p. 82).

Parece-nos aqui que, na citação anterior, o autor se ocupa, com este aspecto do som em sua realização linguística. Acerca desse aspecto ainda, Benveniste (1979/1989) revela uma característica peculiar: “os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente” (p. 83), ou seja, mesmo quando se repete a experiência, os sons reproduzidos apresentam nuances diferenciadas que se encarregam de impor no discurso sentidos diferentes.

Assim, chegamos ao segundo aspecto: a conversão individual da língua em discurso, ou seja, como o sentido se forma em palavras. Segundo Benveniste (1979/1989, p. 83), trata-se da semantização da língua. Percebemos que esse aspecto está no centro do estudo enunciativo, uma vez que todos os outros aspectos elencados servem ao processo de semantização, ou seja, em enunciação, estamos sempre interrogando como o locutor faz, ao se apropriar dos mecanismos linguísticos, para construir sentidos. Esse aspecto, assim, conduz todos os demais, pois,

afinal, como o sentido se constrói na língua configura o centro da pesquisa linguística em enunciação.

O autor propõe, ainda, que se estude o terceiro aspecto da enunciação: o quadro formal de sua realização, ou seja, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza. Ao apresentar esse aspecto, Benveniste (1979/1989, p. 83) afirma existirem caracteres necessários e permanentes e outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido. Assim, são levados em consideração o próprio ato de enunciação, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização.

Entre os índices específicos, estão os índices de pessoa: *eu* e *tu* denotando, respectivamente, locutor e alocutário. Esses índices acabam por manipular muitos outros, cujo centro de sua existência é o locutor. Entre eles, estão os índices de ostensão, ou seja, “termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (BENVENISTE, 1979/1989, p. 85). Trata-se de formas linguísticas que só se revelam no aqui-agora da enunciação. Assim também se revelam as formas temporais, responsáveis pela manifestação da temporalidade, “produzida na e pela enunciação” (1979/1989, p. 85). Acerca dessa questão, o autor se detém e afirma ser o presente o tempo da enunciação, uma vez que é da instauração da categoria do presente que nasce a categoria do tempo:

O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção do discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos “tempo”; continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais (BENVENISTE, 1979/1989, p. 85-86).

Com essa análise, o autor nos leva a pensar que o agora da enunciação é responsável pela mobilização de categorias linguísticas marcadoras do tempo no próprio ato de enunciação.

Eis as formas que emanam da enunciação. Acreditamos que, para Benveniste, os procedimentos acessórios se encontram em toda a língua, mobilizados de forma singular pelo locutor a cada ato enunciativo.

Além das formas, Benveniste apresenta as condições necessárias às grandes funções sintáticas, fornecidas pela enunciação (1979/1989, p. 86). Trata-se, segundo ele, de um “aparelho de funções”. Esse aparelho está a serviço da relação locutor-alocutário, uma vez que o sujeito dele dispõe para influenciar de alguma forma o comportamento do outro. A interrogação é uma dessas funções. Benveniste a define como “uma enunciação construída para suscitar uma resposta” (1979/1989, p. 86). Em relação a essa função, afirma que “todas as formas lexicais e sintáticas de interrogação, partículas, pronomes, sequência, entonação etc.” derivam do seguinte aspecto da enunciação: processo de comportamento linguístico com dupla entrada, uma vez que implica sempre o retorno do outro.

Outra função é a intimação, a qual envolve uma ordem, um apelo e implica “uma relação viva e imediata” com o outro, o que move categorias linguísticas específicas, características e marcadoras dessa relação, como é o caso do vocativo, do imperativo.

O autor apresenta também a asserção, a qual, segundo ele, visa a comunicar uma certeza, e, para isso, há um rodeio sintático e um jogo entonacional. Como elementos específicos, Benveniste lembra que a asserção tem o sim e o não, além de tantas outras formas sugeridas pelo autor que, de um modo mais amplo, dizem respeito à asserção.

Pensar no quadro figurativo da enunciação, portanto, implica todo o aparelho da enunciação, envolvendo os índices específicos,

os procedimentos acessórios e o aparelho de funções, imbricados nessa relação intersubjetiva. De posse desses princípios propostos pelo linguista, voltamo-nos, na sequência, à reflexão acerca do ensino de língua a partir da perspectiva enunciativa apresentada por Benveniste.

O ensino de língua a partir de princípios enunciativos

O que apresentamos até aqui representa o resultado da leitura que fazemos de artigos de Émile Benveniste e que nos permite traçar relação de interdependência entre os elementos homem-linguagem-cultura. É nessa relação que encontramos os fundamentos capazes de iluminar a temática *ensino de língua*. Por essa razão, na sequência deste artigo, ocupamo-nos em definir nossas concepções de língua a partir dos fundamentos apresentados, para sistematizarmos, de forma ainda primária, uma abordagem capaz de sugerir um ensino de língua pautado em princípios enunciativos, o que, acreditamos, ainda falta às nossas escolas da educação básica. Por certo, motivadas pela busca em preencher essa falta é que nos ocupamos da temática aqui apresentada.

De posse dos fundamentos benvenistianos apresentados na sessão anterior, somos levadas a pensar no ensino de língua a partir de uma determinada concepção de língua, a qual comporta aspectos culturais. Ousamos dizer que a língua é marcada por vestígios de uma cultura da qual o homem faz parte e é capaz de estar interminantemente em relação de reciprocidade com essa cultura, uma vez que é na língua que essa cultura se revela e é no seio dessa mesma cultura que a língua se constitui. Tal relação implica pensar a língua no meio social, uma vez que o homem se constitui como ser social por meio da linguagem. Sendo assim,

entendemos, com Benveniste, que língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Essa relação obrigatória nos leva a refletir acerca de um ensino de língua que possibilite a compreensão da língua na vida social, o que nos leva a centrar nosso olhar para a língua e sua função social, uma vez que, segundo Benveniste, encontramos sempre um homem falando com outro homem. Logo, quando ensinamos língua, na verdade, ensinamos como o homem se apropria dessa língua para exercer sua função social.

Por essa razão, voltamo-nos para a língua no discurso, para a enunciação, uma vez que a função social da língua só se confirma nessa condição, quando passa da virtualidade do sistema linguístico para as escolhas realizadas pelo falante em situação de discurso, tornando-se particular a cada ato enunciativo.

Assim, seguindo os princípios propostos por Benveniste no texto *O aparelho formal da enunciação*, no qual aborda especificamente a apropriação da língua pelo sujeito que se enuncia, apoiamo-nos na ideia do autor de que as descrições linguísticas pautadas no emprego das formas são muito limitadas, uma vez que não dão conta do emprego da língua. A partir desse princípio, vemos a possibilidade de relacionar “emprego das formas” em Benveniste com as estruturas gramaticais que compõem muitas aulas de língua portuguesa. Em outro extremo, encontraríamos, assim, o “emprego da língua”, na visão do linguista, “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 81). Certamente, somos guiados aqui pela concepção de língua apresentada em outros textos do autor, já citados, a qual envolve o aspecto cultural e convoca a enunciação como “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82), uma vez que é definida como: “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82). Destacamos nessa definição a ideia de ação, proposta pelo

verbo *colocar* e confirmada em seguida pelo linguista quando afirma: “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82). Entendemos, com essa afirmação, que a língua só se revela como resultado da enunciação, definida por Benveniste como “ato”, o que nos leva a entender os locutores como protagonistas de sua comunicação.

Logo, pensar o ensino de língua nos leva a pensar na língua em discurso, na língua como enunciação, na língua como ato de enunciação. Não basta, pois, descrever estruturas linguísticas, mas o funcionamento dessas estruturas em determinadas situações enunciativas. Trata-se, certamente, de um processo bem mais complexo que a mera exposição e classificação de estruturas linguísticas. Essa complexidade, aos nossos olhos, está relacionada aos aspectos propostos por Benveniste para se estudar a enunciação. O linguista afirma que há outros, mas focaliza três deles: a realização vocal da língua, a semantização e o aparelho formal.

Acerca do primeiro deles, o autor afirma:

Os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais, como processo de aquisição, de difusão, de alteração – são outras tantas ramificações da fonética – procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82).

Entendemos que o aspecto vocal dá conta do som em sua realização linguística. Logo, o ensino de língua numa perspectiva enunciativa convoca à análise as especificidades dessa realização. Ainda, se “os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 83), somos levados a focalizar, em nossas aulas de língua, de que forma o aspecto vocal constrói diferenças no uso linguístico. Essas diferenças

estão relacionadas ao segundo aspecto: a conversão individual da língua em discurso, ou seja, como o sentido se forma em palavras.

Segundo Benveniste (1970/1989, p. 83), trata-se da semantização da língua. Percebemos que esse aspecto está no centro do estudo enunciativo, uma vez que todos os outros aspectos elencados servem ao processo de semantização, ou seja, em enunciação, estamos sempre interrogando como o locutor faz, ao se apropriar dos mecanismos linguísticos, para construir sentidos. Certamente, esse aspecto assume a posição de condutor de todos os demais, pois, afinal, quando ensinamos língua, na perspectiva aqui proposta, entendemos que analisamos como o sentido se constrói na língua e que fatores da enunciação influenciam essa construção.

O autor propõe ainda que se estude o terceiro aspecto da enunciação: o quadro formal de sua realização, ou seja, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza. Ao apresentar esse aspecto, Benveniste (1970/1989, p. 83) afirma existirem caracteres necessários e permanentes e outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido. Assim, são levados em consideração o próprio ato de enunciação, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização.

Acreditamos que um ensino de língua pautado na enunciação verá o quadro formal proposto por Benveniste como fundamental na abordagem da língua, uma vez que esse quadro é a própria língua mobilizada pelo falante em função da intersubjetividade vivida a cada ato enunciativo: o falante se apropria desse quadro formal e constrói sentidos, únicos em função da singularidade da situação vivida. Dar conta desse quadro formal, compreendendo que há índices específicos relacionados à enunciação, como é o caso da categoria de pessoa, de tempo e espaço, e que, além desses, toda a língua está a serviço de procedimentos acessórios

mobilizados no ato de enunciação, é tarefa de quem se propõe a ensinar língua.

Considerações finais

Não apresentamos aqui nenhuma análise linguística como exemplificação do ponto de vista teórico por nós assumido, no entanto, pensamos ser possível tomarmos estruturas linguísticas tradicionalmente focalizadas no ensino de língua com o intuito da mera classificação e vislumbrarmos o seu potencial semântico mobilizado pelo falante em situações enunciativas. Limitamo-nos aqui a listar algumas delas, como é o caso do aumentativo e diminutivo, classes gramaticais, entre tantas outras. Claro está, para nós, que, ao assumirmos o ponto de vista enunciativo no ensino de língua, deixamos o terreno das regularidades postas em manuais de gramática e ousamos pela singularidade de cada ato enunciativo. Como Flores (et al., 2008, p. 33), acreditamos que “estudar a linguagem do prisma de uma Teoria da Enunciação é estudá-la do ponto de vista semântico”. A leitura que fazemos de Benveniste coloca, portanto, em primeiro plano, o sentido, mobilizado a cada ato enunciativo.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, E. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 19-33.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 93-104.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 68-80.

_____. Categorias de pensamento e categorias de língua. In: _____.
. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.
68-80.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de
linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 81-90.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de
linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 220-242.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de
linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 284-293.

FLORES, V. N. Notas para uma (re) leitura da teoria enunciativa de
Émile Benveniste. In: TEIXEIRA, M.; FLORES, V. N. (Orgs.). *O sentido
na linguagem: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan*.
Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 149-165.

FLORES, Valdir do Nascimento; SILVA, S.; LICHTENBERG, S.; WEI-
GERT, T. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges:
Lambert-Lucas, 2007, p. 15-57.



Capítulo



Reflexões acerca da semântica do texto

Daiane Neumann⁴

A linguagem é “nosso elemento como a água é o elemento dos peixes” (Merleau-Ponty). Não é, portanto, um “exterior”, um elemento que possamos nos contentar em observar. Ela é constitutiva de nossa realidade. É dela que necessitamos para levar a cabo nossa busca pelo sentido⁵.

Há, desde meados da década de 60, do século XX, grande preocupação dentro dos estudos da linguagem acerca do trabalho com o texto e/ou discurso. Os estudos relacionados à Linguística da enunciação, Linguística textual, Análise do discurso, Análise da conversação deram atenção a questões que envolvem a organização e a construção do texto⁶, sob perspectivas diferentes.

⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha *Teorias do texto e do discurso*. Bolsista CAPES/REUNI. E-mail: daiane_neumann@hotmail.com

⁵ Jean-Claude Coquet. *A busca do sentido: a linguagem em questão*. Tradução de Dilson Ferreira Cruz – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 01.

⁶ Neste trabalho, considerarei tanto a palavra *texto* quanto *discurso* como o trabalho com a linguagem em uso, como a maior unidade de análise, não farei distinção entre

Essa diversidade de reflexões levou a diferentes formas de abordagem, análise e estudo do texto. Cada uma dessas abordagens buscou chamar a atenção para fenômenos diversos que estão relacionados à organização e construção desse objeto. Busco, neste capítulo, apresentar algumas discussões, reflexões e considerações acerca da semântica do texto, a partir da discussão sobre sentido proposta por Ferdinand de Saussure, no *Curso de linguística geral*⁷, Émile Benveniste, em *Problemas de linguística geral I e II*⁸, e de Henri Meschonnic, em *Critique du rythme*.

Para isso, retomarei algumas reflexões sobre o sentido, propostas por Saussure no *CLG*, principalmente no que concerne ao arbitrário do signo e à teoria do valor. Em seguida, discutirei sobre o desenvolvimento dado por Benveniste a esta reflexão, em especial considerando a questão da subjetividade na linguagem, da noção de discurso e da relação forma e sentido, para, então, apresentar algumas questões desenvolvidas por Meschonnic em *Critique du rythme*, a partir dos trabalhos dos dois grandes mestres.

Ao final do trabalho, farei um deslocamento dessas discussões apresentadas para pensar sobre o tratamento semântico que pode ser dado ao texto em sala de aula. Atentarei também para algumas particularidades que este olhar pode trazer para discutir o objeto texto e que visam a enriquecer a análise e reflexão acerca do mesmo.

A teoria do valor no CLG

A escolha de trazer a discussão proposta por Ferdinand de Saussure do *CLG* sobre o sentido para a reflexão acerca do

os dois vocábulos.

⁷ Deste momento em diante, utilizarei a sigla *CLG*, para fazer referência à obra.

⁸ Deste momento em diante, utilizarei a sigla *PLG I* ou *II*, para fazer referência à obra.

texto pode causar estranhamento em um primeiro momento, visto que historicamente a linguística, apresentada pelo mestre genebrino, foi considerada uma ciência piloto para o movimento que ficou conhecido como estruturalista. Segundo esse olhar, tal obra não seria relevante para pensar questões que envolvam o sentido e o texto.

Contudo, tomarei aqui o *CLG* sob perspectiva diferente, não mais como a obra que fornece as bases para o estruturalismo, mas como aquela que torna possível a Émile Benveniste sua reflexão sobre o sentido, a subjetividade na linguagem e o discurso, e, mais tarde, a Henri Meschonnic o desenvolvimento do que chamou de uma “antropologia histórica da linguagem”.

A discussão sobre o sentido no *CLG* está vinculada principalmente à reflexão sobre a arbitrariedade do signo e o sistema de valores. Na primeira parte, capítulo I, ao discutir sobre a arbitrariedade do signo linguístico, o *CLG* propõe que a unidade linguística seria uma “coisa dupla” (2004, p. 79), constituída pela união de dois termos, significante e significado, ou seja, pela união de uma imagem acústica e um conceito.

Essa união entre os dois termos se daria de forma arbitrária, pois segundo o *CLG*, “a ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada bem por outra sequência, não importa qual” (ibid., p. 81-82).

No entanto, nesta mesma discussão proposta, ainda na página 82, tem-se na continuação desta citação: “como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*Ochs*) do outro”. Ora, em tal reflexão não se pode mais dizer que a discussão sobre a arbitrariedade do signo linguístico esteja restrita à relação entre significante e significado, mas

também está ligada à relação entre língua e realidade, problema cujo debate é antigo na filosofia.

Tal discussão aponta para a existência de uma dupla arbitrariedade na língua. A arbitrariedade existente entre um significante e um significado e a arbitrariedade da língua em relação ao mundo. Nesse sentido, o *CLG* se insere em uma discussão sobre o sentido que é cara aos estudos da filosofia da linguagem, a relação entre língua e realidade.

Enquanto a filosofia considera a língua um reflexo da realidade e estuda o sentido a partir das condições de verdade, para o Saussure do *CLG* a língua não é uma nomenclatura. Dessa forma, as coisas do mundo não viriam previamente discretizadas e à língua não caberia colar-lhes rótulos designativos. No *CLG*, então, o sentido é construído pelo homem através do uso da língua.

Se a relação entre língua e realidade é arbitrária, os sentidos na língua não podem mais ser percebidos como um reflexo da realidade. Os sentidos na língua emanariam então das relações entre as próprias unidades linguísticas que integram um sistema de valores, o que nos leva à segunda discussão, a que me propus aqui para pensar o sentido no *CLG*, o valor linguístico.

No capítulo IV, denominado *O valor linguístico*, o *CLG* propõe que os valores no sistema linguístico são “inteiramente relativos” (ibid., p. 132), por isso, o vínculo entre a ideia e o som é radicalmente arbitrário. Ou seja, deve-se partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que o sistema encerra. Pensar que o que determina o valor do signo seria simplesmente a união de certo som com certo conceito seria isolá-lo do sistema do qual faz parte, seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles.

Os valores do sistema são puramente diferenciais, são definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por

suas relações com outros termos do sistema, “sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (ibid., p. 136). A língua não comportaria, portanto, nem ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e fônicas resultantes desse sistema. Por isso, o valor de um termo pode modificar-se, sem que lhe toque, quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido uma modificação.

Pensando o sistema linguístico como um sistema de valores, pode-se afirmar que “os caracteres da unidade se confundem com a própria unidade” (ibid., p. 140). Dessa forma, o que distingue um signo é tudo o que o constitui. A diferença faz a característica, o valor e a unidade. Discusso essa que faz com que, ao final da reflexão sobre o valor linguístico, o *CLG* estabeleça que “a língua é uma forma e não uma substância” (ibid., p. 141).

A reflexão proposta por Ferdinand de Saussure sobre o sentido no *CLG* desloca a discussão do sentido proposta pela filosofia da relação entre língua e realidade para a relação da construção dos sentidos dentro do sistema semiológico da língua. Os sentidos se constroem *na e pela* língua, pela relação estabelecida nos diferentes sistemas de valores entre as unidades que os compõem.

Tal discussão proposta no *CLG*, por Ferdinand de Saussure, é deslocada por Émile Benveniste para pensar o sistema linguístico da enunciação. A partir dela, Benveniste propõe à reflexão sobre o sentido que se considere a subjetividade na linguagem e o discurso.

O sentido em Émile Benveniste

Ao deslocar a discussão sobre o sistema de valores arbitrários da língua para pensar o sistema linguístico da enunciação, Benveniste insere, na reflexão sobre o sentido, a subjetividade

na linguagem. O linguista, dessa forma, opõe-se à dicotomia entre natureza e cultura e afirma que “a linguagem está na natureza do homem que não a fabricou” (2005, p. 285). Assim, de acordo com o autor, não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando, não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (ibid., p. 285).

Para Benveniste, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (ibid., p. 286). O fundamento da subjetividade para o linguista sírio se determina pelo estatuto linguístico da “pessoa”, “é ‘ego’ quem⁹ diz ego” (ibid., p. 286).

No entanto, para o linguista, é impossível que se empregue o *eu* senão dirigindo-se a um *tu*, a condição de diálogo seria, portanto, constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade. A polaridade das pessoas seria para a linguagem a condição fundamental. Dessa forma, caem as antinomias entre o indivíduo e a sociedade. Segundo esta concepção, a sociedade não pode ser concebida como preexistente ao indivíduo, da qual este só se teria destacado à medida que adquirisse a consciência de si mesmo. Em uma realidade dialética, língua e sociedade se definem de forma mútua, aí está o fundamento linguístico da subjetividade.

Seguindo a discussão de Saussure, que concebe a língua não mais como reflexo da realidade, mas sim como criadora da realidade, Benveniste pensa a língua como aquela que é responsável pela constituição do homem e da sociedade. Para o linguista sírio, é *na* e *pela* linguagem que o homem e a sociedade constroem-

⁹ Na tradução em português consta “que” e não “quem”, no entanto, no original em francês, Benveniste utiliza o pronome *qui*, cuja tradução mais apropriada para o português neste caso seria *quem*.

-se; nesse sentido, o homem e a sociedade não podem mais ser observados fora da linguagem, como realidades preexistentes. Dessa forma, os sentidos construídos na língua não dependem de uma realidade extralinguística e não são determinados por uma realidade preexistente a uma determinada enunciação.

A partir dessa discussão proposta por Benveniste, percebemos que a noção de referência também adquire um outro estatuto. A noção tão cara aos estudos da filosofia da linguagem, pois é responsável por estabelecer a relação língua/realidade, em Benveniste, passa a remeter à instância de discurso, ou seja, a realidade a que esta noção remete é a do discurso. A instância do discurso seria, portanto, constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito, como, por exemplo, as categorias de pessoa, tempo e espaço, que são amplamente discutidas no *PLG I e II*, pelo linguista.

Para Émile Benveniste, a construção dos sentidos na língua acontece em uma enunciação particular, singular e evanescente, que envolve uma relação intersubjetiva, em um determinado tempo e em um determinado espaço, que, assim como o *eu* e o *tu*, são construídos por uma determinada situação de discurso. De acordo com o linguista, “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (2006, p. 85). Esses sentidos no discurso são construídos, ainda, por uma relação que se estabelece entre forma e sentido na língua.

Em *A forma e o sentido na linguagem*, o linguista sírio se opõe à dicotomia entre forma e sentido, defendendo que devemos tomá-la no funcionamento da língua, integrando-a e esclarecendo-a, pois através desta postura somos colocados no centro do problema mais importante da linguagem, que é o da significação. Para o linguista, “antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano”,

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

Esta não concordância de Benveniste em relação à oposição entre forma e sentido, bem aceita no geral pelos denominados estruturalistas, revela uma volta às bases do pensamento saussuriano, pois, no *CLG*, significante e significado compõem uma unidade “bilateral por natureza” (ibid., p. 225), que é o signo linguístico, ou seja, no *CLG*, forma e sentido não podem ser dissociados.

No entanto, ao inserir a reflexão sobre a subjetividade na linguagem, o linguista acaba por inserir a discussão sobre o discurso, retomando dessa forma a proposta de Saussure sobre o sistema de valores arbitrários, que foi denominado por Benveniste, “domínio semiótico”, e abre um novo domínio de estudo, denominado “semântico”.

O domínio semiótico não se ocupa da relação do signo com as coisas denotadas, nem da relação entre a língua e o mundo. O signo teria sempre e somente um valor genérico e conceptual nesse domínio, além de não se admitir significado individual e particular ou ocasional. Excluindo-se tudo o que é individual, as relações são binárias, os signos se dispõem em relações paradigmáticas.

Já no domínio semântico, entra-se no domínio da língua em emprego e em ação. A língua é vista 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” (ibid., p. 229). Nesse domínio, a mensagem não se reduziria a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente, pois não é uma adição de signos que produz o sentido, mas é o sentido – *intenté* – que se realiza e se divide em signos particulares.

Na base, haveria o sistema semiótico de organização dos signos, e, sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso construiria uma semântica própria, significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não reteria senão uma pequena parte do valor que teria enquanto signo.

Para Benveniste, portanto, o sentido também se constrói em uma relação entre forma e sentido que acontece entre o domínio semiótico e semântico. Cada enunciação, cada produção de discurso se constitui e se constrói em uma relação única, singular e irrepetível entre o domínio semiótico e semântico da língua. Pensar a construção de sentido a partir dessa perspectiva é observar como se dá essa relação entre os dois domínios da língua em uma enunciação particular.

Assim, a organização de sentido se dá em uma relação única, particular, entre o domínio semiótico e semântico da língua “ligada a um certo presente, portanto a um conjunto cada vez único de circunstâncias, que a língua enuncia numa morfologia específica” (ibid. p. 230). A frase¹⁰ é, para Benveniste, 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”.

Ao final do texto *Semiologia da língua*, publicado no *PL-GII*, Benveniste afirma que é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Tal ultrapassagem poderia ser feita por duas vias, a da análise intralinguística, através da abertura de uma nova dimensão de significância, aquela do discurso, que denominou semântica, cuja discussão pode-se encontrar na obra de tal estudioso, e a da análise translinguística dos textos e das obras, pela elaboração

¹⁰ É interessante observar que, em Benveniste, em algumas ocorrências, o termo *frase* tem sentido de discurso. Essa é uma dessas situações.

de uma metassemântica que se constituiria pela semântica da enunciação.

É sob essa segunda via proposta por Émile Benveniste que Henri Meschonnic propõe o desenvolvimento do projeto por ele denominado de uma antropologia histórica da linguagem, na obra *Critique du rythme*. A proposta de semântica apresentada em tal obra é o que discutirei a seguir.

A significância em Henri Meschonnic

Em *Critique du rythme*, Meschonnic discute sobre o ritmo no discurso. Para fazê-lo, opõe-se à noção tradicional que passa os estudos linguísticos e literários que, em geral, confunde ritmo e metro e, não raro, toma um termo pelo outro. É o que o autor comprova ao fazer um histórico dos estudos do ritmo, bem como ao mostrar como os dicionários e enciclopédias ainda tratam o vocábulo.

Meschonnic ainda opõe-se à pura transposição que há da concepção de ritmo na música para o ritmo na linguagem a uma concepção que toma o ritmo como responsável por uma musicalidade e que o restringe ao poema. E diz também que, para pensar o ritmo na linguagem, é preciso que se pense o ritmo no discurso e o tome como uma característica da linguagem como um todo, e não somente da linguagem poética.

Para o desenvolvimento de tal trabalho, o autor encontra amparo no artigo de Émile Benveniste, *O “ritmo” em sua expressão linguística*, que busca fazer uma reconstrução da palavra *ritmo* e mostra que, antes de Platão, esta significava *organização do movimento, organização formal*. De acordo com Meschonnic, no texto *Crise de signe*, Platão transformou a noção de ritmo, ou seja, é o filósofo quem inventa a noção corrente de ritmo.

Dessa forma, Meschonnic percebe que Benveniste, através de sua crítica da etimologia da palavra ritmo, tornou possível uma relação nova entre o sentido e o sujeito, que é elaborada também para pensar a discussão sobre o sistema da enunciação.

O teórico da linguagem, então, para propor uma outra noção de ritmo, para pensar o ritmo no discurso, ampara-se no trabalho de Émile Benveniste, tanto da reconstrução semântica da palavra *ritmo*, quanto da discussão sobre a subjetividade na linguagem e do semântico sem semiótico. Fornecem, ainda, as bases para o desenvolvimento de seu trabalho Ferdinand de Saussure e Wilhelm von Humboldt.

A discussão que Meschonnic promove em *Critique du rythme*, na continuidade de Émile Benveniste e Ferdinand de Saussure, também traz à tona a questão do sentido na linguagem. Deve-se a isso o fato de ter trazido tal estudioso para essa reflexão que aqui proponho sobre a semântica do texto.

De acordo com Henri Meschonnic (2009), ao pensar o ritmo *na e pela* linguagem, a linguagem *no e pelo* ritmo, não se visa a uma síntese conceitual do ritmo, a uma categoria abstrata, universal, a uma forma *a priori*, mas a uma organização do sentido de sujeitos históricos. Ou seja, o que está em jogo para o teórico da linguagem não é mais pensar no ritmo como uma forma que preexista ao discurso e que, portanto, determine sua organização, mas sim tomá-lo como uma organização de sentidos que emergem do discurso, que construído pelo sujeito do discurso se historiciza *no e pelo* discurso.

Para o teórico da linguagem, tanto a forma quanto a exterioridade são paradigmas que se opõem ao sentido, pois tais paradigmas não o pensam como aquele que é construído *na e pela* linguagem e colocam o ritmo fora do sentido. Dessa forma, o sentido, referido à língua, às unidades, faria obstáculo a histo-

ricidades, que só poderiam construir-se no valor, que se constitui na relação com o todo.

Ao propor sua *crítica do ritmo*, Meschonnic discute sobre poesia. No entanto, esta escolha do teórico se dá devido ao fato de esta ser uma atividade da linguagem, um modo de significar que expõe mais que todos os outros o jogo da linguagem, de sua historicidade. Dessa forma, quando discute sobre o poema, Meschonnic está também pensando sobre características, especificidades que se estendem, em menor ou maior grau, a toda a linguagem.

A crítica do ritmo então não busca comentar um verso ou um poema, cujo efeito ou valor poderia ser esgotado, mas busca pensar como eles significam e qual a situação deste *como*. Ou seja, o texto, a obra são, nesta perspectiva, tomados como uma unidade, as relações que são estabelecidas e como elas são estabelecidas é que podem nos auxiliar a pensar sobre os sentidos e os valores que são construídos em uma situação particular.

Dessa forma, a poesia não faria referência a uma experiência, ela seria responsável por criá-la, na medida em que o poema mina a oposição da fala e da ação, pois a linguagem faz alguma coisa ao mesmo tempo em que diz. No entanto, a linguagem não faz necessariamente o que dizem as palavras.

De acordo com Meschonnic (ibid.), se o ritmo é a organização do discurso, e o discurso não é separável do seu sentido, o ritmo é inseparável do sentido desse discurso. O ritmo seria então a organização dos sentidos no discurso, o que nos leva, em consequência, a observar o ritmo não mais como um nível distinto, justaposto. O sentido, assim, dar-se-ia pela articulação de todos os elementos do discurso, inclusive pelos elementos suprasegmentais da entonação.

O discurso é, na teoria do ritmo, não o emprego dos signos, mas a atividade dos sujeitos *na* e *contra* uma história, uma

cultura, uma língua, isto é, os discursos dessa língua. Logo, em Meschonnic (ibid.), somente há sentido *no e pelos* sujeitos, já que o sentido estaria no discurso, e não na língua.

Se o sentido é uma atividade do sujeito, se o ritmo é uma organização do sentido no discurso, o ritmo seria uma organização ou configuração do sujeito no seu discurso. Uma teoria do ritmo no discurso é, portanto, uma teoria do sujeito na linguagem. O sujeito aqui seria comparável à origem da linguagem. Logo, o sentido, o sujeito e o ritmo estão sempre relacionados.

O ritmo seria o sentido da imprevisibilidade, pois “o artista não cria segundo os critérios de beleza, mas segundo uma necessidade interior”¹¹. A subjetividade de um texto, então, resulta da transformação do que é o sentido ou o valor na língua em valores somente no discurso. O ritmo é, portanto, sistema, que só pode ser construído em uma história, visto que nenhuma consciência e nenhuma intenção podem fazer com que o discurso seja um sistema.

O poema é, em Meschonnic (ibid.), um saber sobre o futuro, na medida em que inscreve as determinações de um sujeito; dessa forma, não se pode escrever o que se quer, nem o que se deseja. O ritmo é uma atualização do sujeito em sua temporalidade. Esse ritmo não transgride as convenções do discurso, ele as transforma, é o sujeito, na medida em que não é nem forma, nem conteúdo, mas sua própria realização, sua atualização.

O ritmo não é nem cópia do sentido, nem simbolização, é o representante não semiótico do sujeito que é anterior ao discurso. Tal anterioridade do ritmo é no discurso a prioridade de um elemento do discurso sobre um outro, que são as palavras, seus sentidos. No entanto, se há uma anterioridade do ritmo, ela precede o sentido das palavras, mas não as palavras elas mesmas.

¹¹ Arnold Schoenberg, *Traité d'harmonie*, cité dans L'Année 1913, éd cite, t. 3 p. 228 apud Meschonnic 2009, p. 85. Tradução minha. No original, lê-se: “L’artiste ne crée pas selon les critères du beau, mais selon une nécessité intérieure”.

Os ritmos seriam as partes mais arcaicas na linguagem, eles são no discurso um modo linguístico pré-individual, inconsciente como todo o funcionamento da linguagem. Eles são um elemento da história individual. Se o ritmo é a organização do sentido, o sentido de um sujeito, de um inconsciente no discurso, não tem dupla articulação, escapa ao signo, suas figuras não são nem próprias, nem figuradas.

De acordo com Meschonnic (ibid.), na separação entre língua e discurso, apresentada por Benveniste na sua clássica distinção entre o mundo semiótico e semântico, quando se dá primazia ao estudo do discurso, permite-se a interação da língua e do discurso. Tal interação não seria possível se a primazia fosse da língua. O ritmo como sentido do sujeito seria uma historicização do ritmo, o que implicaria o primado do discurso.

O ritmo na linguagem é a organização das marcas pelas quais os significantes, linguísticos e extralinguísticos¹², produzem uma semântica específica, distinta do sentido lexical, a qual é denominada por Meschonnic *significância*, ou seja, os valores próprios a um discurso e a um só. Tais marcas podem se situar em todos os níveis da linguagem, acentuais, prosódicos, lexicais, sintáticos, que juntos constituem um paradigma e um sintagma que neutralizam precisamente a noção de nível.

Contra a redução corrente do sentido ao léxico, Meschonnic apresenta a significância que está ligada ao todo do discurso, que está em cada consoante, em cada vogal. Dessa forma, se o sentido é a atividade do sujeito da enunciação, o ritmo é a organização do sujeito como discurso *no e pelo* seu discurso.

A métrica, de acordo com Meschonnic, seria a predição absoluta, o ritmo é imprevisível, é novo, é a representação mesma da história na linguagem, como a vida. O metro é descontínuo, mensurável, binário ou ternário, enquanto o ritmo é contínuo-

¹² Aqui o extralinguístico está ligado a gestos, postura corporal, não a uma realidade sócio-histórica.

-descontínuo, é uma passagem do sujeito na linguagem, a passagem do sentido, da significância, do fazer sentido, em cada elemento do discurso, até cada consoante, cada vogal.

A significância é, na esteira do autor, infinita, como a teoria. O primado do ritmo contribuiria para situar o sentido na não-totalidade, na não-verdade, na não-unidade. Este seria o seu efeito crítico.

O tratamento semântico do texto

O percurso teórico que apresentei neste capítulo traz à tona uma discussão que envolve a construção dos sentidos na linguagem. Tal percurso obviamente representa um ponto de vista diante dos estudos semânticos, mas que me parece ser bastante profícuo para pensar em uma semântica do texto, em uma forma de abordar tal objeto.

A discussão apresentada por Ferdinand de Saussure sobre a arbitrariedade do signo, tanto no que concerne à sua organização interna, quanto à sua relação com a realidade, leva-nos a um rompimento com uma tradição filosófica e com alguns estudos que envolvem o texto e o discurso. Ora, ao considerar a língua como aquela que constitui a realidade, somos levados a observar os textos, os discursos, como aqueles que constituem a realidade e não como reflexo e/ou consequência dessa realidade. A realidade extralinguística não pode, dessa forma, ser considerada dada ou preexistente, visto que seria do texto que emergiriam os sentidos responsáveis pela construção da realidade, que é sempre aquela do discurso. Dessa forma, a noção de verdade acaba por ser relativizada, na medida em que teríamos, de acordo com tal perspectiva, somente acesso à realidade através da mediação do discurso.

A consequência de tal postura é admitir que a língua constrói um sistema semiológico. Em Saussure, os valores, os sentidos são determinados dentro do sistema da língua, através das relações de oposição que se estabelecem neste sistema. Em Benveniste, além da determinação dos valores no sistema linguístico, tem-se a reflexão sobre a constituição dos valores no domínio semântico, ou seja, no domínio do discurso. Por fim, em Meschonnic, os valores, os sentidos dos elementos que compõem os textos se constroem através das relações, paradigmáticas e sintagmáticas, que se estabelecem em uma obra particular.

Benveniste discute, ainda, sobre a subjetividade na linguagem, a constituição do discurso e as relações entre forma e sentido. Para ele, a constituição dos sentidos é determinada pelas relações intersubjetivas, entre o *eu* e o *tu*. Como essa relação de interação é sempre única, singular, evanescente, a construção dos sentidos é também sempre única, singular e evanescente, isto é, os sentidos construídos por um texto são irrepetíveis.

Na discussão proposta pelo linguista, percebe-se, ainda, esta negação que já está em Saussure de que a língua poderia ser determinada por uma realidade extralinguística. Para Benveniste, não há oposição entre o *eu* e o *tu*, entre língua e sociedade, os discursos, os textos, constroem-se na dialética entre um e outro. De acordo com esta concepção de linguagem, a realidade extralinguística não determina os sentidos do texto, mas se constrói na medida em que o texto é construído.

As referências, portanto, trazidas pelos textos, discursos, só podem ser observadas como aquelas que remetem à realidade do discurso, ou seja, o próprio texto construiria assim a sua referência. Os sujeitos da enunciação, assim como o tempo e o espaço, são construídos *no* e *pelo* discurso. É por isso também que os sentidos são únicos, singulares e evanescentes, pois a cada enunciação, constroem-se sujeitos, tempos e espaços diferentes, que não podem ser repetidos. As relações de sentido estabelecidas,

mesmo que o enunciado linguístico seja o mesmo, são sempre diferentes.

Além disso, cada texto, cada situação particular de enunciação construiria, em Benveniste, uma relação entre forma e sentido única, irrepetível. Cabe ao analista observar a cada texto como se constroem as relações de sentido ali estabelecidas. O analista deve observar como se estabelecem as relações entre forma e sentido específicas de uma determinada enunciação, quem são os sujeitos que se constroem e como se organiza este tempo e este espaço em uma determinada situação de discurso.

Em Émile Benveniste, é importante ressaltar aqui, estas relações entre forma e sentido, a construção dos sujeitos, do tempo e do espaço não estão ligadas somente às marcas da enunciação no enunciado. Para o linguista sírio, a construção dos sentidos no discurso está ligada ao todo da enunciação, às relações que se estabelecem entre todos os elementos do discurso, que sempre são singulares, únicas e irrepetíveis.

A análise que pode se depreender da obra benvenistiana não é, portanto, uma análise nem da forma nem do conteúdo do texto, mas uma análise das relações entre forma e sentido que se estabelecem singularmente em uma determinada enunciação. Fazer uma análise benvenistiana é responder à questão de como o texto faz para dizer o que diz, como ele se organiza, articula-se para produzir sentidos.

Como a análise que envolve o sentido, dentro da reflexão aqui proposta, considera o texto inacabado, *en train de se faire*, a realidade extralinguística, quem são os autores no mundo dos textos produzidos, a realidade sócio-histórica em que vivem, não determina os sentidos construídos pelo texto, pois essa realidade extralinguística, esses autores não são concebidos como dados, acabados, mas sim em constante construção e constituição que se dão *na e pela* linguagem.

Meschonnic faz uma leitura muito atenta da obra de Benveniste e, propondo-se um continuador, discute algumas questões envolvendo o sentido em *Critique du rythme* que também podem ser muito profícuas para pensar a análise de textos, do ponto de vista semântico.

O teórico da linguagem, na continuação de Saussure e Benveniste, propõe que, na famosa divisão estabelecida por este último entre o mundo semiótico e o mundo semântico, olhe-se para os textos e as obras do ponto de vista do semântico, do primado do discurso. Somente dessa forma, para Meschonnic, é que se pode perceber a interação entre língua e discurso.

A consequência dessa postura é considerar que a subjetividade de um texto resulta da transformação do que é sentido ou valor na língua em valores somente no discurso. O texto então constituiria um sistema de valores do qual emanariam os sentidos. Esse sistema só poderia ser constituído em uma história, já que nenhuma consciência ou intenção poderiam transformar o discurso em sistema. Ou seja, não há intenção ou consciência prévia do sujeito da linguagem, a intenção e a consciência se constroem, assim como os sujeitos, *no e pelo* discurso.

Para Meschonnic, assim como para Benveniste, as relações de sentidos que emergem do discurso se dariam pela articulação de todos os elementos que compõem este discurso; no entanto, o primeiro inclui, nesses elementos responsáveis pela construção do sentido, os elementos suprasegmentais da entonação.

Ainda na continuidade de Benveniste, Meschonnic afirma que a sua crítica do ritmo não buscaria comentar um verso ou um poema, nem mesmo esgotá-lo, mas sim pensar como eles significam. O texto, a obra são tomados como uma unidade, em que é preciso pensar sobre as relações estabelecidas e a forma como são estabelecidas, naquele texto ou obra particular.

Assim como em Saussure e Benveniste, em Meschonnic, a linguagem não se refere a uma realidade, mas ela a cria, o discurso é visto então como uma atividade dos sujeitos *na* e *contra* uma história, uma cultura, uma língua, ou seja, são os sujeitos, através de sua construção na e pela linguagem, os responsáveis pela constituição da história, da cultura, da língua.

Essa semântica específica que é constituída em uma obra particular, em um texto particular é denominada por Meschonnic *significância*. Pensar a significância de um texto é pensar os valores constituídos pelo discurso em todos os níveis da linguagem, acentuais, prosódicos, lexicais, sintáticos, que constituem um paradigma e um sintagma.

A significância de um texto, para Meschonnic, é, dessa forma, infinita. Assim como os sentidos do texto não podem ser determinados pelos elementos extralinguísticos – os autores do mundo, a realidade sócio-histórica – nem reduzidos a análises de sua forma e de seu conteúdo, os sentidos produzidos dentro de uma determinada obra particular, de um determinado texto particular, em um determinado sistema de discurso, que possui relações únicas, são observados do ponto de vista da não-totalidade, da não-verdade, da não-unidade. Os sentidos não podem ser vistos como fechados, acabados.

Considerações finais

Busquei, neste capítulo, apresentar uma proposta de abordagem semântica do texto, a partir da discussão sobre sentido das obras de Ferdinand de Saussure, no *CLG*, de Émile Benveniste, em *PLGI* e *PLGII*, e de Henri Meschonnic, em *Critique du rythme*, e da concepção de discurso em Benveniste.

O debate aqui apresentado é profícuo para pensar sobre o tratamento do texto em sala de aula, na medida em que privilegia

a discussão sobre a construção do sentido que se dá no e pelo discurso e, dessa forma, permite ao analista observar como os sujeitos, as sociedades, as diferentes culturas se constituem na e pela linguagem. A abordagem aqui proposta atenta ainda para o não fechamento dos sentidos, para o olhar que observa o texto, os sujeitos que aí se constituem do ponto de vista da não-totalidade, da não-verdade.

O tratamento dado à análise de textos, de acordo com essa abordagem, também procura não fechar as possibilidades de sentidos construídos pelos textos, na medida em que não os concebe como determinados por elementos extralinguísticos. Na perspectiva aqui apresentada, os sentidos, os sujeitos, a sociedade não são observados como acabados, como dados, mas em constante construção, em constante devir. Tal construção acontece em relação dialética entre o *eu* e o *tu*, na e pela linguagem. Por isso, os sentidos não podem ser fechados, determinados por elementos dados que seriam tomados como estando fora da linguagem.

Ademais, o tratamento dado ao texto, na perspectiva aqui apresentada, por considerar uma obra, um texto como único, singular, irrepetível, procura analisar os sentidos aí construídos como uma relação única entre os elementos textuais, pertencentes a diferentes níveis de análise da linguagem, que estão ligados a sujeitos da enunciação, construídos naquele texto em particular, em um determinado tempo e espaço. Não se estabelecem, dessa forma, categorias prévias de análise textual, que possam fechar ou determinar os sentidos que emergem daquele mundo de sentidos, que é construído por um texto, uma obra.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. O “ritmo” em sua expressão linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Semiologia da língua. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

MESCHONNIC, H. *Critique du rythme: antropologie historique du langage*. Lonrai, França: Verdier, 2009.

_____. Crise de signe. In: *Dans le bois de la langue*. Paris: Laurence Teper, 2008. (e)

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.



Capítulo



Enunciação e ensino: *um caso de amor e de língua*¹³

Aline Juchem¹⁴

Façamos do nosso ponto de partida o objeto de estudo próprio destas páginas: o processo de escrita e reescrita de um texto no contexto de sala de aula. Tomemos como exemplo, à guisa de orientação, a fala inicial de um aluno, mencionada no primeiro dia de aula¹⁵: “Quando eu escrevo uma redação, não consigo

¹³ Este capítulo é um recorte do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012, sob orientação da Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

¹⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, especialidade Teorias do Texto e do Discurso, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora/bolsista CAPES; do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto de Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual, sob coordenação da Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva. E-mail: alinejuchem81@gmail.com.

¹⁵ Esta fala é oriunda do primeiro dia de aula do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, promovido pela UFRGS, que consiste em oferecer aos alunos de graduação, através da forma de oficinas de leitura e produção de textos, a busca de qualificação do desempenho no uso da língua portuguesa, principalmente escrita. Essa fala foi transversal à reflexão desenvolvida em Juchem (2012) e foi retomada em trabalhos atuais, como, por exemplo, em Silva (2013) e Silva; Knack; Juchem (2013).

me enxergar nela, mas quando eu escrevo no MSN, até meus amigos sabem que sou eu quem está escrevendo”.

A importância da recuperação dessa fala está justamente no que ela coloca em evidência. O que está em jogo quando o aluno diz que quando escreve uma “redação” não consegue *se enxergar* nela? O que está implicado nesse “não consegue” e em “se enxergar”? Qual a concepção construída a respeito do processo de escrita de uma “redação”? E qual é o ponto de deslocamento que permite que no *MSN* o aluno se reconheça e seja reconhecido pelo seu interlocutor? As perguntas continuariam, mas deixemos, por ora, as questões que mais nos convocam neste momento. Respondê-las nos leva a remontar à trajetória docente no que concerne à escrita e à reescrita de textos em sala de aula, cuja problematização nos convoca, como professores-pesquisadores, a repensar nossas concepções linguísticas e, a partir delas, a articulação promovida entre a teoria e a prática.

De amor: da trajetória docente ao objeto teórico

Sabemos que ainda hoje a escrita na sala de aula se escreve em poucas linhas. Isso quer dizer que, apesar da tentativa de algumas alternativas pedagógicas de redefinir o espaço de escrita na escola, ainda se escreve muito pouco e sem finalidade comunicativa. Essa afirmação reside na constatação das atividades desenvolvidas pelos professores tanto de língua portuguesa quanto das demais disciplinas (pois ensinar a escrever não é tarefa exclusiva do professor de português) que, muitas vezes, utilizam-se do texto do aluno apenas como exercício de alfabetização, memorização, reprodução ou mero cumprimento da exigência curricular quanto à *quantidade* mínima de produção textual.

Todos esses aspectos colocam em voga a instituição da linguagem escrita. Como sabemos, a história cultural da escrita e a visão padronizada e uniforme que ainda se tem dela repercutem na prática em sala de aula, a qual é, naturalmente, o resultado daquilo que entendemos ou, em contrapartida, daquilo que deixamos de entender por língua. Todo o tratamento dado às questões linguísticas é consequência das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade¹⁶.

Daí entendemos porque “*quando escrevo uma redação não consigo me enxergar nela*”, pois a visão construída do gênero *redação* é a visão instituída e alargada pela prática escolar, observada especialmente nas aulas de língua portuguesa – já que nosso foco reside na concepção e, por conseguinte, no ensino de escrita e reescrita de textos. A escolha do termo *redação* pelo aluno denuncia duas considerações: uma, de que a redação assume a representação do gênero escolar comum¹⁷; outra, e em relação à precedente, de que a *redação* assume o estereótipo de uma expressão dura e artificial que, quando solicitada, o aluno “*não consegue*” saber *sobre o quê, como, por quê, para quê* nem *para quem* escrever.

A certificação decorrente da trajetória como professora em diferentes escolas de diferentes municípios, no contato com os demais professores, é de que, salvo algumas exceções, a proposta de escrita em sala de aula fica à deriva, e, quando lembrada, serve para preencher um tempo *livre*, exaurida de qualquer estímulo ou fascínio. A proposta de reescrita, secundária, contenta-se em ser uma tarefa de casa como puro exercício de substituição aleatória, no sentido de *corrigir* as palavras que escreveram o

¹⁶ A esse respeito, Endruweit (2009) apresenta uma importante discussão acerca da presença da escrita na escola e as teorias linguísticas que subjazem à concepção de escrita presente em sala de aula.

¹⁷ Geraldí (1984; 1993), com suas discussões sobre o texto na sala de aula, é pioneiro no debate acerca das diferenças implicadas nos usos dos termos *redação* e *produção textual*. O segundo termo, que passa a ser largamente adotado no Brasil, compromete-se com a ideia de processo de um trabalho continuado de escrita e reescrita.

texto e não de *dialogar* com os sentidos atribuídos pela escolha dessas palavras. Por esse prisma, escrita e reescrita tornam-se um processo inópio e solitário.

Com relação à reescrita como mero exercício de correção da primeira escrita, merece atenção o estudo de Conceição de Jesus (1995). Ao refletir a reescrita na sala de aula de ensino fundamental, a autora verifica que os casos de reescrita que examina em sua pesquisa comungam com o ideário de transparência em que se visualiza a superfície linguística a fim de ajustá-la a um modelo de texto. Nesse caso, a autora argumenta que há um apagamento das cenas enunciativas, por meio do qual todo o conteúdo próprio da dinâmica enunciativa presente na sala de aula, sobretudo o expresso oralmente, é desprestigiado. Jesus (1995) chama justamente de “higienização do texto” do aluno esse trabalho em que a reescrita transforma-se em uma operação de limpeza, no qual o objetivo consistiria em limpar as “transgressões” às regras de ortografia, à concordância e à pontuação, sem dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.

No mesmo sentido, o relato de Ana Guimarães (2011) a propósito do estudo levantado por Neves (2002) confirma essa realidade, ao constatar que os professores, ao dividirem em compartimentos atividades como redação, leitura e gramática, desprezam quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem. Na mesma linha, afirmam Teixeira e Ferreira (2008, p. 64): “A escola opera pela dissociação entre as formas da língua e seu emprego, eximindo-se de enfrentar a complexidade inerente aos atos de linguagem”.

No entanto, surpreende ainda hoje o desencontro entre a escola e a sua proposta de escrita e de reescrita de textos como um *processo*, uma vez que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante, PCNs), aos quais todos os professores têm acesso – ou deveriam ter –, propõem, num esforço político-pedagógico,

um deslocamento entre a tradicional aula de português, cuja visão opera somente sobre o ensino de regras gramaticais, e a prática de ensino como um *processo discursivo*, que busca, através da discussão acerca da linguagem, a abordagem do ensino-aprendizagem vinculada ao uso da língua. Tal premissa encontra-se presente nos PCNs:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (PCNs, p. 27).

De acordo com os PCNs, o texto constitui-se como a unidade básica de ensino; não como *pretexto* para o ensino de língua materna (localização de informações, extração de fragmentos, estudo de regras gramaticais etc.), mas como a constituição de um processo que leva em conta o uso da língua pelo aluno em dado contexto de interlocução no qual se inscreve e do qual resulta a sua relação com a escrita em sala de aula.

Nessa perspectiva, corroboram os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (doravante, PCNEM), quando propõem como cerne de trabalho da área de “Linguagens, Código e suas Tecnologias”, na qual está incluída a língua portuguesa, “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (PCNEM, p. 25). Nessa proposta, os PCNEM entendem a “língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e

da própria identidade” e ainda como o uso de recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a condição de interlocução” (PCNEM, p. 26). No âmbito interno da área, a convergência de tais competências gerais dá-se no eixo da representação e comunicação, o qual pressupõe conceitos estruturantes, tais como linguagem, texto e interlocução, entre outros.

Por linguagem, os PCNEM compreendem “todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação”, sendo “a língua falada e a língua escrita o objeto prioritário de estudo” (p. 40). Esse conceito é, segundo os parâmetros, a “espinha dorsal da área”, uma vez que sustenta direta ou indiretamente todos os demais. Em concomitância com a concepção de linguagem, os PCNEM entendem o texto como a unidade básica da linguagem verbal,

compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. *O homem visto como um texto que constrói textos* (PCNEM, p. 43, grifo meu).

Sendo assim, o conceito presente de texto perpassa todos os demais conceitos estruturantes com os quais divide a área e dialoga com todas as disciplinas, de todas as áreas, pois de sua existência como unidade mínima de comunicação depende a dinâmica da interlocução – termo este que contempla “as relações que se estabelecem entre o eu e o outro, no momento da realização do discurso ou texto” (ibid., p. 44). O sentido de um

texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre os interlocutores, visto que “essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social” (ibid., p. 44).

Sob a consideração da reflexão apresentada por essas diretrizes, não resta dúvida do papel fundamental do professor como responsável pelo conhecimento e pela proposta do ensino-aprendizagem em sala de aula como um processo contínuo, presente e dinâmico. Em complementaridade, a proposta dos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (doravante, RCs) na viabilização da reflexão sobre a linguagem na prática em sala de aula reitera o papel do professor como um mediador na interação entre aluno e texto nos atos de leitura e de escrita, dois eixos centrais do trabalho escolar. Nessa direção, os RCs trazem, em síntese, uma proposta pedagógica que leva em conta a

Aprendizagem como processo (e não como produto): as práticas de ensino devem partir de uma visão de aprendizagem como *uso-reflexão-uso*, com oportunidades cíclicas para a retomada e o aprofundamento dos conteúdos. Isso quer dizer que é preciso haver sempre novas oportunidades para ler, escrever, solucionar problemas, contrastar, reler, reescrever, melhorar a produção, individual ou coletivamente. *Nesse processo, a construção do conhecimento se dá fundamentalmente com o outro* e para o enfrentamento de desafios de novos usos das linguagens (RCs, p. 47, grifo meu).

Portanto, o desdobramento dessas diretrizes – PCNs, PC-NEM e RCs –, que estão em relação de complementaridade e de atualização, oferecem, desde a sua implementação, um aporte didático-pedagógico a partir do qual o professor possa encontrar subsídios teóricos e práticos para o seu trabalho em sala de aula, ainda que não anunciem uma metodologia específica, uma vez que

seu objetivo não está em *dar uma receita*, visto a particularidade do contexto de cada instituição de ensino, mas sim em *sugerir* e criar condições para o encaminhamento metodológico como uma consequência da postura teórica assumida pelo professor e pela escola com relação à realidade de ensino. Podemos dizer que essas diretrizes funcionam não como pontos de chegada do ensino, mas como pontos de partida para a prática pedagógica, e por isso apresentam-se em constante reformulação.

No entanto, embora tenhamos como suporte os PCNs, os PCNEM e os RCs, que amparam e encaminham o trabalho docente em sala de aula com relação à proposta de produção textual, através das concepções de linguagem, texto e interlocução como conceitos estruturantes vinculados à língua em emprego, constatamos que ainda há, na mão contrária, práticas que se afastam da abordagem do texto como um *processo* para o seu tratamento como *forma*, ou seja, como um objeto de *pretexto* para uma análise de fragmentos descontextualizados e destituídos da singularidade que o *todo* de cada texto implica.

Por essa constatação, enfim, de a escrita e a reescrita receberem, em certos cenários de ensino de texto, ainda estatuto apenas de *forma*, desvinculada do *sentido* atribuído pelo locutor-autor no uso da língua, que se deu a inquietação e a insatisfação com o tratamento da produção textual apresentado pela escola, ou seja, com o tratamento que contraria as reais condições com que usamos a língua, escapando à própria natureza do indivíduo que só toma a língua se tem algo a dizer, a quem dizer e a partir de um lugar para dizer, e justamente por isso dirá a língua ao *seu* modo, em sua singularidade. Levando em conta essa inquietação referente ao desencontro constatado entre teoria(s) e prática(s), por onde seguir? Que outros caminhos teórico-metodológicos nos apontam alternativas para o professor se relacionar com o que é oferecido pela(s) teoria(s)? Como deslocar tais propostas teórico-metodológicas para a sua prática?

Direcionando seu trabalho para o contexto universitário, Guedes (2009) nos apresenta um modo de abordagem da produção textual em sala de aula por meio de uma proposta metodológica que visa justamente a resgatar a condição essencial até então deixada de lado no ensino para colocá-la no centro da convergência entre teoria e prática: a discursividade¹⁸. Como instrui o autor,

o exercício do texto está vinculado a atitudes diante da vida e do outro, atitudes que foram constituídas também pelo exercício da linguagem [...] O professor que manda escrever o texto será apenas a imagem que o aluno construiu do professor que manda escrever o texto até que o professor se concretize como o leitor do texto que foi escrito, e só a qualidade dessa leitura poderá alterar a qualidade da relação que o aluno produtor de texto vai estabelecer com o professor leitor de seu texto. *A discussão sobre a prática da escrita só pode se dar nas instâncias concretas dessa prática – os textos escritos –*, pois só eles compõem todos representativos de tais atitudes, só eles expressam como seu autor constituiu sua relação com a linguagem (GUEDES, 2009, p. 37, grifo meu).

Segundo o autor, para a desconstrução da atitude ancestral diante da língua escrita consolidada e “colonizada” pela história escolar, é preciso que a prática de escrita passe da “produção de redações” para a “produção de discursos”, i. e., que seja reconhecida não apenas como instrumento de organização do pensamento nem como meio de comunicação, mas como forma de ação. Essa postura implica o diálogo com o texto, tal como a metodologia de

¹⁸ Como professor, Guedes parte das mesmas inquietações para propor sua nova abordagem da produção de textos em sala de aula. Para o autor, faltava ao aluno outros leitores além do professor. O propósito estava em levar o aluno a “escrever como a literatura brasileira”, no sentido de responder a duas questões básicas: “*Quem somos nós? E em que língua vamos nos dizer quem somos nós?*”. A inauguração e a repercussão de seu trabalho (1978; 1994; 2002) resultam em pressupostos para a metodologia de ensino das disciplinas de leitura e produção textual dos cursos de Letras e de Comunicação Social da UFRGS.

Guedes propõe: após a escrita, o texto é lido pelo aluno em sala de aula para que o professor e os colegas comentem, complementem, indaguem, atribuam, enfim, vivenciem os sentidos construídos pelo seu dizer. A leitura do texto em aula não é uma prática apenas de ordem metodológica, mas visa a resgatar a discursividade, pois a voz do outro – professor e colegas – devolvida ao texto implica querer “escutá-lo”, “lê-lo”, numa relação solidária, tal como é toda ação praticada com a linguagem.

A discursividade, para Guedes, significa a “colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que se dá sempre numa instância concreta entre um locutor e um alocutário” (ibid., p. 58). O exercício do discurso a partir dessa concepção está relacionado, basicamente, a quatro “qualidades discursivas”: *unidade temática*, *objetividade*, *concretude* e *questionamento*, cujo princípio transversal é a interlocução.

A *unidade temática* pressupõe algo que o locutor-autor tenha interesse em dizer, a partir do que o instiga e do lugar que ocupa na relação com o seu interlocutor-leitor. O locutor-autor busca as formas da língua para construir os sentidos do texto na direção daquilo a que se pretende ao escrever, oferecendo ao leitor um rumo que o oriente a atribuir sentido a cada uma das palavras, estabelecendo relações entre elas. Tal busca de unidade se dá sempre em vista do outro. A *objetividade* exige o distanciamento necessário para que o locutor-autor se coloque diante do seu interlocutor-leitor e, no lugar dele, procure saber de que maneira dirá o que tem a dizer. A *concretude*, por sua vez, garante a *objetividade*, pois fornece elementos ao interlocutor-leitor para que comprove os sentidos atribuídos pelos recursos expressivos com que o locutor-autor constituiu o texto. Pelo próprio nome, essa qualidade indica que o texto – e tudo o que o implica – deve se tornar *concreto* aos olhos do interlocutor-leitor, para que

ele “o enxergue”. Já o *questionamento* busca a convocação do interlocutor-leitor para envolvê-lo na leitura do texto.

Dessa maneira, a busca das “qualidades discursivas” para o resgate da discursividade se dá na individualidade do texto que está sendo constituído, como nos apresenta Guedes (2009, p. 61) a exemplo de Claude Simon: “jamais se escreve (ou descreve) algo que tenha acontecido antes do trabalho de escrever; escreve-se aquilo que se produz (e isso em todos os sentidos da palavra) durante esse trabalho”. Implica-se, por isso, que todo o trabalho de escrita subentende a interlocução e, por ela, a qualidade textual. Assim, “a discursividade não se instaura a não ser no interior da textualidade”, visto que a busca da qualidade textual incide sobre a qualidade discursiva.

A escrita, mesmo que não requeira a presença simultânea do interlocutor-leitor, é sempre um exercício que considera a dimensão interlocutiva da linguagem. Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem, pois se todo ato de escrita é um ato de linguagem, a relação entre locutor e alocutário (autor e leitor) e a posição que cada um ocupa nessa relação estarão marcadas através das formas da língua. Isso requer que o professor se constitua como o interlocutor efetivo do texto de seu aluno, dando-lhe o espaço concreto e necessário de constituição de sua singularidade.

O objetivo dessa abordagem de produção textual pelo movimento interlocutivo se resume nas palavras de Guedes (2009), a exemplo de Geraldi (1991):

E com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto na sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é *consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção [...]* revistas a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, aluno e texto, fornece (GUEDES, 2009, p. 79, grifo meu).

Acreditamos que é dentro desse movimento, de articulação entre produção, leitura e retorno à produção que a linha de trabalho do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Projeto Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos se insere, cuja proposta teórico-metodológica visa resgatar, a exemplo do trabalho de Guedes, a interlocução como a condição essencial para a proposta de ensino com relação à escrita e à reescrita de textos em sala de aula. Se pensarmos a situação global de sala de aula do projeto com respeito à metodologia de ensino, podemos defini-la assim como as palavras pontuais do autor:

A sala de aula é um espaço de interlocução em que os papéis estão assimetricamente definidos, onde a fala do professor condiciona a fala de qualquer professor e a reação que o aluno vai ter a ela. *Não se pode, por isso, escamotear, sem prejuízo, para a relação pedagógica, a diferença específica entre professor e aluno.* Por mais que se consiga diluir a interlocução, nela incluindo os colegas de aula, chamados a dar palpites a respeito do texto que ouviram, *o professor é o interlocutor preferencial.* Para o mal, nas falsas condições de produção de escrita que vêm caracterizando nossa escola, onde a reprodução de alguns poucos modelos oficiais e consagrados, com variações transparentes, torna-se, paradoxalmente, o conteúdo de uma correspondência privada entre aluno e professor; para o bem, se a palavra decisiva que o aluno legitimamente espera do professor concretizar-se num exemplo, num ponto de referência ou para a adesão, ou para o repúdio, ou para a resposta que o aluno for capaz de dar; para o diálogo, enfim (GUEDES, 2009, p. 77, grifos meus).

Sendo o PAG – Língua Portuguesa uma proposta de ensino para os alunos que desejam desenvolver seu uso de língua por meio da leitura e da produção de textos, o projeto configura-se, em primeira instância, como a busca pelo aprimoramento no uso da escrita a partir da mediação do professor, somente através da

qual se pode pensar em um reconhecimento do espaço singular ocupado por cada aluno em sua produção textual. Com relação à metodologia do projeto, podemos dizer que há uma especificidade que particulariza a prática de escrita e reescrita de textos em sala de aula, isso por dois movimentos: o primeiro caracteriza-se como a proposta de escrita, a qual parte de temas vinculados ao contexto de produção do texto, ou seja, à universidade, como é o caso do tema da primeira proposta de escrita para o aluno: *Minha presença na universidade*. Tal proposta vai ao encontro da primeira aula do projeto, encaminhada após a apresentação oral dos alunos, justamente a partir da observação do entusiasmo e da expectativa deles quanto à sua entrada na universidade. O segundo movimento, por sua vez, caracteriza-se pela interlocução que marca o percurso entre a escrita e a reescrita: após a proposta do tema de escrita, encaminhada geralmente no final da aula, o aluno escreverá o texto em contexto externo à sala de aula para a leitura oral no próximo encontro. Nesse dia, professor e colegas propõem-se como interlocutores, escutando/ *lendo* o texto do aluno para, depois, fazerem observações, apontamentos, comentários sobre as impressões do texto lido. Nesse sentido, a leitura oral da primeira escrita em sala de aula propõe o diálogo com seus interlocutores-leitores (professor e colegas), a partir do qual serão encaminhadas as observações sobre o texto que resultarão em uma nova escrita – a reescrita – a ser entregue na próxima aula¹⁹.

Percebemos, de forma geral, que o projeto pressupõe a interlocução como o ponto de apoio do ensino-aprendizagem, e, como tal, a interlocução, própria ao exercício da linguagem, promove a relação viva entre locutor e interlocutor, aluno e pro-

¹⁹ Esse trabalho teórico-metodológico de escrita do PAG – Língua Portuguesa como processo resgata a metodologia adotada nas aulas de Leitura e Produção de Textos do Instituto de Letras da UFRGS, que se instaurou a partir da tese de Guedes (1994) e das produções dela decorrentes. Além dessa metodologia que privilegia o texto como processo, foram incorporadas ao trabalho questões linguísticas acerca do tratamento do texto produzidas no Brasil no âmbito de distintas teorias com a prioridade para as que enfatizam a dimensão interlocutiva da linguagem.

fessor, como protagonistas principais e necessários no resgate da leitura e da escrita. Quando o professor medeia o espaço de sala de aula através de atividades como seminários, discussões, trocas, práticas de leitura e de escrita, ele se coloca para o aluno como um interlocutor efetivo e participativo do processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, contrariando a história da escrita escolar, “concretiza-se num exemplo, num ponto de referência ou para a adesão, ou para o repúdio, ou para a resposta que o aluno for capaz de dar; para o diálogo, enfim” (GUEDES, 2009, p. 77).

Se lembrarmos da fala inicial do aluno sobre a impossibilidade de *se enxergar* na redação escolar, imediatamente relacionamos à falta de o locutor-autor não experimentar sua própria presença no texto, quando esta depende da *presença* do outro, do interlocutor-leitor. O processo interlocutivo entre escrita e reescrita se apresenta, então, como o movimento necessário para o locutor-autor constituir o outro a quem fala e através dele se constituir e se marcar através do ato de escrita.

A fala do aluno nos encaminha a pensar isso, pois se “*Quando eu escrevo uma redação, não consigo me enxergar nela, mas quando eu escrevo no MSN até meus amigos sabem que sou eu quem está escrevendo*”, há, antes de mais nada, uma necessidade requerida pelo locutor: a de relação de sentidos, construída no e pelo discurso com o outro. Convocar essa fala novamente só reafirma a necessidade de uma nova relação entre o ensino-aprendizagem e a escrita, bem como a necessidade de suspensão da aparente evidência dessa fala para propô-la como uma formulação de *mistério*²⁰.

No tocante à importância da Linguística ao lado de outras disciplinas cujo objeto inclui uma prática – pedagógica ou clínica –, o estudo de Lemos (2005) encontra aqui um lugar especial.

²⁰ Lemos (2005) propõe o *mistério* como a condição necessária para a suspensão das transparências e certezas por parte das ciências, pois é justamente aquilo que perturba e que falta a respostas, o *mistério*, que é a origem de toda indagação científica.

Instigada pelo papel do alfabetizador (professor) no processo de aquisição da escrita pelo alfabetizando (aluno), a autora coloca duas questões fundamentais:

como algo se torna outro ou passa a se apresentar como outro à percepção e à interpretação, transformando assim o sujeito em alguém que “lê”, que vê o que não estava lá [...] e de que modo se opera essa transformação de/em alguém que passa a ver o que não via e é assim capturado pela escrita enquanto funcionamento simbólico? (LEMOS, 2005, p. 18-19).

As questões e os termos da autora especialmente nos provocam. De fato, o que mais está em jogo quando o aluno diz *não se enxergar* na escrita em se tratando de uma *redação*? Nesse caso, o *não se enxergar* não seria extensivo a não enxergar um outro? E, como instiga a autora, “que mediação é então necessária para que se dê essa transformação que produz, ao mesmo tempo, um sujeito – outro modo de *ver* – e um objeto – o que se dá a *ver* para esse sujeito e que através do qual ele se vê *vendo*?” (LEMOS, 2005, p. 20, grifos da autora).

Para Lemos, essa questão não parte tão somente de uma interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem, visto que a cada “ato/acontecimento” de leitura e de escrita, a relação é refeita nesse funcionamento. Mais do que isso, essa relação se dá pela oralidade estabelecida na relação entre professor e aluno e que aqui “não se trata de uma oralidade que desvende o texto escrito nem que é por ele representada, *mas de uma prática discursiva oral que, de algum modo, o significa, isto é, que o torna significativa para um sujeito*” (LEMOS, 2005, p. 19, grifo meu). Isso quer dizer que a situação discursiva em que estão implicados aluno e professor (locutor-autor e interlocutor-leitor), incluindo a posição que cada um ocupa nela, não é representada pela escrita,

e sim está inscrita nela, por ela é evocada e, sobretudo, provoca determinados *efeitos*.

Considerando nosso percurso, vemos pela proposta de ensino do PAG a “flecha inverter a forma de entrada do texto na sala de aula” pelos movimentos de interlocução. Mas, ainda, o que é essa interlocução fundamentada em uma teoria linguística? A resposta a essa pergunta está antes em considerar o que mais está subentendido nessa interlocução, levando em conta as questões suscitadas pelo nosso trabalho docente: a relação do locutor-autor com seu interlocutor-leitor, mediada pela língua; a relação do locutor-autor com a escrita e a reescrita, resultado da relação anterior; a busca de formas linguísticas na tentativa de ajustar o sentido ao discurso e ao outro; as marcas pelas quais chegamos aos possíveis sentidos construídos e ressignificados nessas relações, entre outras.

Desse modo, justificamos a continuidade da busca por respostas. Foram-nos apontados caminhos significativos no modo de pensar a prática de produção textual em sala de aula, particularmente a partir do trabalho de Guedes (1994/2009), cuja experiência docente nos é um indicativo metodológico para o tratamento do texto como um processo de interlocução. Na busca de uma complementaridade, procuramos uma teoria linguística cujos fundamentos permitam explicar e ancorar os aspectos observados acerca da relação que o locutor-autor estabelece com a língua e com o outro nos processos de escrita e reescrita de textos.

Assim, a exemplo de Lemos (2005), se tomarmos a Linguística como o lugar onde *o que não se sabe* sobre a linguagem produz questões e o que *o que se sabe* se transforma em um saber interrogar, consideramos as questões que a linguagem suscita não como questões a serem resolvidas *pela* linguística, mas como questões que se apresentam como tal *para* a linguística. Mas sendo a linguística um campo heterogêneo, é preciso delimitar

entre as teorias aquela que constitua e comporte o objeto em questão. Para a autora, “a diferença não se faz ver apenas no corpo de conhecimentos sobre a linguagem que cada teoria exhibe, mas nas questões que cada teoria *permite* formular a partir desses conhecimentos” (LEMOS, 2005, p. 15, grifo da autora).

Nesse sentido que encaminhamos nossa delimitação teórica: no que ela produz de questões, no que ela ensina a interrogar e no que ela *permite* responder.

De língua: do objeto à delimitação teórica

Sob a consideração do trabalho docente como o resultado das concepções linguísticas construídas social-histórica-e-culturalmente no Brasil, e, por conseguinte, sob a consideração da relação do aluno com a escrita e a reescrita como efeito da mediação e do tratamento do professor dado a esse objeto, devemos nos colocar algumas perguntas: Quais são as nossas concepções linguísticas de escrita e de reescrita e a que linha(s) teórica(s) nos vinculamos? Ou melhor, abastecemos-nos ou abstermo-nos da diversidade das teorias linguísticas existentes? Definida(s) a(s) teoria(s), qual a metodologia a que corresponde(m)? E, ainda, que concepção linguística pode subsidiar o que entendemos por escrita e reescrita na prática em sala de aula?

O imperativo dessas questões não significa que tenhamos que eleger uma teoria exclusiva para o trabalho docente – se o conhecimento da diversidade teórica é fundamental para o preparo do professor e, logicamente, para a sua prática –, pois assim estaríamos invalidando o diálogo dos diversos saberes muitas vezes necessário para explicar um fato linguístico. Em contrapartida, a conduta metodológica exige a escolha de uma concepção orientadora para qualquer trabalho pedagógico.

Do ponto de vista linguístico, os estudos recorrentes sobre escrita e reescrita no ensino fundamental são voltados à alfabetização e às séries iniciais, cujos temas incidem geralmente sobre a aquisição de língua materna, a relação oralidade/escrita, o processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita ao letramento e aos gêneros textuais, segundo os estudos recorrentes de Abaurre (2002), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1992; 1997), Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson e Geraldi (1995), Fiad (1997) e Rojo (1998; 2001), entre outros. Os diferentes autores destacam que, no processo inicial, a prática docente de tratamento da reescrita, particularmente, recebe um estatuto de *correção*, pelo qual o aluno iniciante na língua escrita deve observar os *erros* de grafia, concordância, estrutura, substituindo-os para a higienização do texto, a fim de receber uma avaliação satisfatória. No entanto, as pesquisas dos autores buscam valorizar e identificar a atividade daquele que escreve em suas produções, mesmo que suas reflexões se ancorem em distintos quadros teóricos.

No ensino médio, a constatação não é tão diferente na prática. O levantamento bibliográfico mostra a multiplicidade de orientações teóricas voltadas para o texto em geral, com ênfase nos elementos implicados na análise textual, conforme atestam Mello (2012) e Knack (2012).

Considerando o ensino superior, Fiad (1997) levanta importantes questões relacionadas ao nosso objeto de estudo: a escrita de alunos universitários. A hipótese inicial da autora, após examinar vários textos de alunos universitários, é a de que, em uma etapa avançada de escolaridade, as escritas caminham para uma homogeneidade²¹. A autora se pergunta: “Após onze anos de escolaridade, como escrevem as pessoas que ingressam em um curso superior? O que a leitura de um conjunto de textos

²¹ A esse propósito, testemunha também Endruweit (2006, p. 103): “A regularização da escrita efetuada pela escola também surte efeitos no sujeito, expressa na determinação em imitar modelos consagrados. As várias tentativas de escrever um texto vão pouco a pouco elidindo as diferenças e tornando todos os textos semelhantes”.

escritos por essas pessoas nos permite perceber sobre eles próprios, sobre suas histórias de vida, sobre suas histórias de escrita?” (FIAD, 1997, p. 196). Notamos que essas inquietações dialogam diretamente com o questionamento inicial do aluno do PAG.

E a autora continua:

Uma primeira leitura nos fornece as primeiras pistas: parecem corretos, sem erros de ortografia, concordância, pontuação etc. Já nessa primeira leitura, chegam a passar despercebidas as diferenças entre um e outro texto. Suspeitamos que eles mais se assemelham do que se diferenciam. Iniciamos uma segunda leitura, agora já buscando especificamente as diferenças, as individualidades [...] Partimos em busca dos estilos individuais, das histórias individuais, das experiências únicas que se transformam em escritas únicas (FIAD, 1997, p. 196).

Nossa proposta de estudo também busca resgatar os indícios daquele que escreve/reescreve seus textos para marcar sua singularidade no uso que faz da língua. Também acreditamos, conforme a autora, em uma escrita singular. No entanto, desejamos respaldar nossas *crenças* em uma teoria linguística que considere cada uso da língua como único, porque juntamente com os aspectos gerais ligados ao fenômeno estudado (escrita/reescrita) há elementos particulares que fazem emergir aquele que escreve/reescreve em seu processo de produção.

Em um estudo sobre a reescrita, Suassuna (2011, p. 120) aponta a falta teórica para explicar aquilo que chama de “integração” (termo comumente identificado no levantamento bibliográfico): “pesquisas a respeito das formas de correção/avaliação de redações indicam que *parece* haver alguma relação entre o procedimento do professor e a qualificação da escrita do aluno” (grifo meu). A relativização dessa afirmação nos revela a ausência de uma teoria que permita explicar essa “alguma relação” e, entre

outras coisas, mostra-nos, nas pesquisas já apontadas, uma dispersão de conceitos como interação, interlocução e relação dialógica como se fossem equivalentes, ainda que não haja a consideração das posições implicadas em todo ato de comunicação linguística.

Por esse levantamento, percebemos sumariamente que os estudos sobre o objeto escrita e reescrita de textos na sua relação partem de abordagens da Sociolinguística, Pragmática, Análise do discurso, Linguística textual, do Cognitivismismo, Interacionismo etc., no entanto, nenhuma vinculada às teorias enunciativas, salvo Endruweit (2006). Ressaltamos, ao fazermos tal afirmação, que a falta constatada é relativa à abordagem da escrita e da reescrita na observação dos aspectos relacionados ao processo de comunicação intersubjetiva implicadas na reescrita, já que esta se constitui em relação à escrita²², e, sobretudo, a partir da observação de que a reescrita, à luz da enunciação, é sempre um retorno ao dizer, no entanto renovado pela relação singular que o locutor estabelece com a língua e com o outro.

Fique claro que não pretendemos aqui fazer uma comparação entre as teorias do texto e do discurso, posto que cada teoria abriga um aparato teórico-metodológico que não mereceria tão poucas linhas. Tampouco a ordem de menção estabelece alguma hierarquia, pois reconhecemos a relevância de cada uma no que

²² O trabalho intitulado *Enunciação e ensino de língua materna: intersubjetividade, referência e sentido no processo de escrita narrativa escolar*, de Leão Luz (2009), apresentado como trabalho final de graduação, em 2009, ao tratar as observações do professor na escrita do aluno para encaminhar à reescrita, já constitui um início de reflexão acerca da intersubjetividade enunciativa implicada entre os atos de escrita e reescrita. Na mesma linha, encontramos ainda os trabalhos *O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas*, de Mangabeira; Costa; Simões (2011), *A intersubjetividade na escrita e na reescrita de textos escolares*, de Cayser (2012). Em nosso caso, procuramos por nosso estudo delimitar teórica e metodologicamente o momento da reflexão sobre o ato de escrita na direção de uma (re)definição de reescrita pela teoria enunciativa benvenistiana, reflexão presente em Juchem (2012). Lembramos que este artigo constitui-se como um recorte de tal reflexão, portanto, traça somente algumas linhas gerais acerca do tema, aqui vinculado especificamente ao lugar da escrita e da reescrita no âmbito do ensino.

tem a mostrar sobre a linguagem e sobre os estudos acerca da produção de textos no Brasil.

O propósito deste trabalho é justamente apontar uma *falta*, para mostrar nossa busca de preenchimento, trazendo a contribuição da Teoria da Enunciação para pensar especialmente o processo de escrita e *reescrita* de textos, questão que desenvolvemos anteriormente em Juchem (2012). Recorremos particularmente à teoria de Émile Benveniste porque nela se encontra uma concepção de linguagem essencialmente ligada à (inter)subjetividade, o que significa considerar a escrita e a reescrita *atos* de enunciação, isso porque “a concepção de sentido com que trabalha a Linguística da Enunciação tem uma dupla dimensão: a do sentido dado pela estrutura da língua, reiterável, e a do sentido dado pela enunciação, sempre mutável e adaptável, porque o sujeito está aí implicado”, segundo Teixeira e Ferreira (2008, p. 64).

Sob esse fundamento, a língua como estrutura formal se estende à atividade do locutor que dela faz uso, semantizando-a e atualizando seus sentidos no discurso, por isso chamada *língua-discurso*. Assim, tomado nosso objeto – a escrita e a reescrita – como ato de linguagem, pelo qual se postula sempre uma alocação, ou seja, desde que “eu” assume a língua, implanta diante de si um “tu”, na necessidade de referir uma *certa* relação com o mundo, a relação discursiva implicada em todo ato de linguagem, dada necessariamente pela sua própria natureza como linguagem, realiza-se em cada enunciação, mas esta só apreendida pelas marcas do enunciado, o seu produto. Desse modo, considerando o texto discente processo e produto da enunciação, não podemos mais, como professores, ignorar a posição em que nos situamos diante do aluno em seu processo de escrita e reescrita de textos.

E aqui devemos ter um cuidado com aquilo que percebemos presente em nosso levantamento bibliográfico voltado aos

processos de escrita e reescrita e que não é demais retomar: a oscilação terminológica entre os termos *interação*, *interlocução*, *diálogo*, *relação dialógica*, entre outros, tomados como equivalentes no plano geral das teorias que apresentam o nosso objeto. Parece-nos que essa oscilação é decorrente da mescla teórica presente nos estudos inaugurais sobre texto e escrita no Brasil, quando, a partir das décadas de 70 e 80, ainda não sentíamos a exigência demasiadamente necessária de um rigor terminológico. Consequência aparente disso é que os termos em questão são tomados como uma tentativa de explicar o que está subjacente a todo ato de linguagem, seja falado seja escrito, mas sob um ponto de vista não propriamente linguístico. Contudo, “o verdadeiro problema é muito mais profundo. Consiste em reencontrar a estrutura íntima do fenômeno do qual não se percebe senão a aparência exterior e em descrever a sua relação com o conjunto das manifestações de que depende”. E aqui reside nossa necessidade de delimitação: a busca de uma teoria linguística que nos interrogue e que nos *permita* por seus fundamentos encontrar, sob a superfície textual, o que está implicado a cada tomada da palavra.

Acreditamos que pela operacionalização desse conhecimento em sala de aula, oferecemos ao aluno o lugar de constituição de sua subjetividade em que experiência, na escrita e reescrita, sua própria presença e a presença daquele a quem escreve. Pois, ao assumir a língua por sua conta, reconhecendo-a em sua natureza de comunicação intersubjetiva, o locutor-aluno apropria-se da escrita, seja qual for seu gênero, para marcar seu lugar, sempre renovado a cada vez que toma as palavras, mesmo que elas se refiram ao que já disseram – pois jamais serão repetições se são atos singulares de utilização da língua.

Sumariamente, é por essa capacidade de entendimento da escrita e da reescrita como não limitadas à representação do mundo, mas como atos de produção de *significância sobre significância* que nos valem da teoria de Benveniste para ancorar

os princípios deste estudo. Partindo da trajetória docente em direção à concepção de escrita e reescrita por uma perspectiva benvenistiana, somos conduzidos a mostrar o lugar que a teoria enunciativa de Émile Benveniste ocupa no campo da enunciação, cuja importância equivale ao lugar que ela ocupa em nosso estudo.

A Teoria da Enunciação: o ponto de encontro

Vale reiterar que a observação das teorias da enunciação e a consideração em especial da teoria de Benveniste não significa um tratamento excludente ou hierárquico, mas uma escolha necessária a qualquer um que se proponha estudar a linguagem. Mas, afinal, *por que gostamos de Benveniste?*²³

Flores e Teixeira antecipam uma resposta: “Benveniste é considerado o linguista da enunciação e consequentemente o principal representante do que se convencionou chamar de *Teoria da Enunciação*. Não se trata de estabelecer hierarquias, mas de reconhecer uma filiação epistemológica” (2005, p. 29). Para os autores, essa filiação é reconhecida pela atualidade do pensamento benvenistiano no seio dos mais diversos campos de conhecimento (Antropologia, Análise do discurso, Psicanálise, psicologia, Filosofia, Fonoaudiologia, Literatura etc.) e por ter sido o primeiro a definir explicitamente o termo enunciação.

É exatamente a possibilidade desse atravessamento que fez a Teoria da Enunciação de Benveniste a novidade no apogeu do estruturalismo. Segundo os autores, o “princípio da imanência”²⁴

²³ Essa interrogação faz analogia aos textos de Barthes (2004) e de Flores (2005), intitulados, no singular, “*Por que gosto de Benveniste*” (Barthes propõe como uma afirmação, e Flores, como uma interrogação).

²⁴ Para Normand, no caso da “imanência”, a descrição da língua se limita ao seu *interior*, idealmente separada do seu contexto de uso (referente, locutores), portanto, separada do seu *exterior*. Para a autora, essa oposição *interno/externo* provém de uma interrogação filosófica tradicional, de exigência positivista, e serve para definir

interditava o entendimento de uma visão estruturalista da língua – concebida como um sistema de relações internas regidas por leis de organização –, o que ofuscava qualquer referência a aspectos exteriores ao sistema por considerá-los fenômenos extralinguísticos. O grande mérito do pensamento de Benveniste é exatamente conseguir reunir sob a análise linguística dois horizontes antes separados, embora em sua natureza indissociáveis: língua e sujeito. Em testemunho disso, está o título de um dos capítulos mais célebres dos *Problemas de linguística geral I e II* (doravante, *PLG I* e *PLG II*) – “O homem na língua”²⁵. Para Flores e Teixeira (2005, p. 30), a exemplo de Dosse (1994), o plano do mestre era justamente fazer ingressar o sujeito no interior do horizonte teórico dos linguistas.

Para definir bem nossa posição, dizer que Benveniste inaugura uma semiologia englobante e que ultrapassa as concepções estruturalistas não significa que ignoramos a filiação ao mestre Saussure e, por conseguinte, ao estruturalismo moderno que dele procedeu. Benveniste deve muitas das suas reflexões ao mestre genebrino, ainda que tenha feito delas pontos de partida: “Cabe a nós tentar ir além do ponto onde Saussure parou na análise da língua como sistema significante” (*PLG II*, p. 219).

Esse ponto transcendente parece ser exatamente sobre o que nos fala Flores (2008, p. 158) a respeito do tema da unidade da linguística: “não é, pois, necessário pensar em duas linguísticas, mas na mesma linguística que se transforma para estudar diferentes fenômenos de diferentes pontos de vista: não

uma escolha metodológica, relacionada à definição adotada de linguagem e de língua (2009, p. 137).

²⁵ Temos consciência da “bricolagem teórica” ou “terminológica” (termo cunhado de Normand, 2009) de certos termos presentes nos textos de Benveniste, tal é o caso do título da quinta parte “O homem na língua”, que, segundo o *Avant-propos* da edição francesa de *PLG I* (1966), consta como “*Le homme dans la langage*”. Essa oscilação entre os termos *língua* e *linguagem*, por vezes parecendo tão próximos quanto sinônimos, e por vezes tão intimamente distintos na teoria, indica-nos a dificuldade em separar a natureza mesma do homem, constituída na e pela linguagem/ intersubjetividade-língua/ subjetividade.

há um centro (a língua) estudado independentemente do que o cerca”. No mesmo sentido, escreve Barthes: “a linguagem está *por toda parte*, não apenas *ao lado*”. E continua, no que tange à abertura da linguística pelo olhar renovado de uma “semiologia de segunda geração”:

a sua linguística [a dos linguistas da enunciação] prepara admiravelmente o que hoje podemos pensar do Texto: a saber, o sentido de um signo não é mais do que a sua tradução num outro, o que é definir o sentido não como um significado último, mas como um *outro* nível significante; a saber ainda que a mais corrente das linguagens comporta elevado número de enunciados metalinguísticos, que atesta a necessidade de o homem pensar sua linguagem no momento mesmo em que fala (BARTHES, 2004, p. 205, grifo do autor, acréscimo meu).

Ao que acrescenta, legitimando sua simpatia pela teoria benvenistiana:

Benveniste – e aí está seu êxito – toma a linguagem nesse nível decisivo em que, sem deixar de ser plenamente linguagem, recolhe tudo aquilo que estávamos habituados a considerar exterior ou anterior a ela [...] De modo geral, ao colocar o sujeito (no sentido filosófico do termo) no centro das grandes categorias da linguagem, ao mostrar, ao ensejo de fatos muito diversos, *que o sujeito jamais pode distinguir-se de uma “instância do discurso”, diferente da instância da realidade, Benveniste fundamenta linguisticamente, quer dizer, cientificamente, a identidade do sujeito e da linguagem* (ibid., p. 210, grifo meu).

Diante dessas palavras indispensáveis, tem-se justificada, mais uma vez, a constituição do projeto de uma semiologia geral desenhado por Benveniste no campo da linguística: língua e fala, forma e sentido, semiótico e semântico harmonizados sob

o olhar do linguista. Desse modo, podemos dizer que a constituição desse projeto está edificada sob a égide do conceito de enunciação, o qual instaura esse *outro* nível, não mais reduzido à língua nem à fala, mas constituído por ambas, segundo Flores e Teixeira (2005, p. 42).

Por um lado, se esse projeto se sustenta, deve-se ao cerne da teoria saussuriana da língua como ligação de forma e sentido, encarregando o sentido de dar *razão* às formas. De outro lado, não é a uma simples combinação a que se deve atribuir o principal pilar erguido por Benveniste: ele viu a possibilidade de uma linguística da significação, esta que “trapaceia”²⁶ a própria língua e que torna tão difícil uma tarefa de metalinguagem, de “falar da língua *na* língua”, como escreve Normand (2009, p. 102).

Ao mesmo tempo em que Benveniste exalta filosoficamente as virtudes da atividade metalinguística, no trecho “Este fato revela nossa possibilidade de nos elevar acima da língua, de abstraí-la, utilizando-a em nossos raciocínios e nossas observações. A faculdade metalinguística [...] é a prova da situação transcendente do espírito ‘*vis-a-vis*’ da língua em sua capacidade semântica” (PLG II, p. 233), o linguista se curva e reserva cuidado aos domínios da língua: “Mas no fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa” (PLG II, p. 234.).

Conforme Normand (2009), isso fica claro com o alerta de Benveniste aos linguistas:

Podem-se conceber muitos tipos de descrição e muitos tipos de formalização, mas todos devem necessariamente supor que o seu objeto, a língua, é informado de significação, através disso que ele é estruturado, e que essa condição é essencial ao funcionamento da língua entre os outros sistemas de signos (PLG I, 1966, p. 12).

²⁶ “Trapacear a língua”, expressão originalmente usada por Barthes.

Essas possibilidades de leitura, atestadas pela autora, demonstram que o que se manifesta como metalíngua joga com os efeitos permitidos pela própria língua, tornando sensível o seu poder significante:

Percebe-se que um locutor nem mesmo precisa forçar a língua (“trapacear”) para produzir efeitos de sentido surpreendentes e que os enunciados mais comuns, cuja forma é esquecida até se tornar transparente, encerram uma potencialidade significativa que a análise pode tornar visível rompendo a complexidade das formas (NORMAND, op. cit., p. 105).

Essa relação introduz o *sujeito*, constituído *na e pela* linguagem, o que implica o alargamento de uma análise interna agora vinculada ao “exterior”, e, sobretudo, ressalta o caráter constitutivo da linguagem, “a maneira pela qual as estruturas de uma língua produzem sentido; e essa propriedade significativa fica sempre associada à presença de um sujeito que se comunica com outros sujeitos, em uma inter-relação permitida, suscitada pela língua”, conforme Normand (2009, p. 148). Com isso, pode-se dizer que a linguagem comporta a enunciação, esta como o *ato individual de utilização da língua*, o que significa dizer que o sujeito só se constitui como tal em vista do outro. Eis aqui o claro empreendimento de uma linguística geral por Benveniste: “a linguística da interlocução: a linguagem, e, portanto, o mundo inteiro, que se articula sobre a forma *eu/tu*” (BARTHES, 2004, p. 213).

Logo,

Benveniste foi o primeiro a tratar a enunciação num quadro formal compatível com o ideal de cientificidade da linguística. A enunciação é de ordem radical, é da instauração de uma efemeridade radical. Eis o que me interessa: a fórmula da efemeridade e, por ela, da singularidade que habita todas as regularidades.

Acredito, realmente, que o campo do singular não despreza a regularidade, mas também não se encerra nela. Há de fato algo a mais sobre ciência aí [...] *A enunciação é um conceito geral que só tem sentido para o individual, para cada um. A fórmula é interessante: o geral serve para o particular; não o geral que serve para o geral* (FLORES, 2005, p. 136, grifo meu).

Sob essa afirmação, retomamos a pertinência do quadro teórico benvenistiano para um professor. Embora a língua seja comum a todos, a enunciação, efêmera, mostra-nos que cada ato de (re)escrita é um ato de singularidade. Cabe ao professor entender essa fórmula. Benveniste não delimita uma metodologia que nos facilite o trabalho, mas pelo itinerário de sua obra ele nos aponta caminhos possíveis para uma análise da escrita e da reescrita²⁷ como atos de enunciação únicos. Ao retomarmos a fala do aluno, vemos um princípio cujas consequências são testemunhadas no processo de escrita e reescrita de textos: a importância da comunicação intersubjetiva, da qual resulta que tudo o que é organizado pelo discurso (o locutor, sua posição, seu tempo) não pode ser identificado e definido senão pelos parceiros da comunicação linguística – neste caso, professor e aluno. Para Benveniste, a (inter)subjetividade tem, portanto, sua temporalidade, seus termos e suas dimensões, pela qual se reflete na língua a experiência de uma relação primordial e constante entre o locutor e seu parceiro, uma vez que “é sempre ao ato de fala [escrita] no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (PLG II, p. 80, acréscimo meu).

Nessa linha, entendemos a *queixa* do aluno, a qual reside no fato de que no ato de escrita ele não se *enxerga* em um processo de troca, justamente simbolização constituída nas trocas faladas

²⁷ Para uma reflexão aprofundada sobre a análise do processo de escrita e reescrita, ver JUCHEM (2012). Nesse trabalho, a reescrita é concebida como uma *metaenunciação do escrito* e, por isso, designada como “re-escrita”, termo cunhado a partir das reflexões benvenistianas.

ou nas escritas virtuais, *simultâneas* da internet, que, de certo modo, recobrem a intersubjetividade falada. Com efeito, o texto escrito do aluno nada mais é do que a marca assinalada do seu processo de apropriação da língua como locutor na relação com o outro e com o mundo, ou seja, de sua história de enunciações escritas que ele coloca em relação com suas enunciações no *MSN* e a qual, por sua vez, remete o locutor a um lugar de enunciação a ser ocupado que determina as (im)possibilidades do dizer. Nessa comparação, emerge de sua fala o caráter intersubjetivo constitutivo e necessário da língua em ação.

De fato, percebemos que a subjetividade que o locutor-aluno experimenta para propor-se como sujeito está vinculada à necessidade de referência à situação de enunciação – o *eu-tu-aqui-agora* –, pois, como lembra Benveniste, “o emprego [de *eu-tu*] tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra” (PLG I, p. 281, acréscimo meu). Dessa forma, a enunciação é cada vez única, proferida quantas vezes forem os eixos de referência – *pessoa-espaço-tempo*. Pode-se dizer com isso que a cada nova enunciação escrita e reescrita emerge um novo *sujeito*, posto que o sujeito é o efeito da relação intersubjetiva que se instaura no contexto de produção de textos em sala de aula.

Como vimos, a questão da significação é transversal à Teoria da Enunciação, visto que, antes de tudo, a linguagem significa. Assim, a possibilidade de o locutor-aluno fundar-se na enunciação escrita se deve à faculdade simbólica da linguagem, *na qual* e a *partir da qual* ele pode experienciar-se em uma nova relação com o outro, com a língua e, por conseguinte, com a cultura a cada nova inserção de seu discurso no mundo. Se deslocarmos a afirmação de Benveniste para o nosso tema, poderíamos dizer com ele que “muitas noções na linguística [e no ensino] aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala [escreve], e sob a condição de *intersubjetividade*, única que

torna possível a comunicação linguística” (PLG I, p. 293, grifo do autor, acréscimos meus).

Considerações finais

A partir da problematização feita até então, pensamos que o processo de (re)escrita não é um ato solitário, tal como percebemos muitas vezes na escola, onde o aluno volta ao seu dizer sem continuar sabendo para *quem* e sobre *o quê* deve exatamente escrever, o que, evidentemente, resulta na fala que escutamos como professores no primeiro dia de aula na universidade e da qual nos valem aqui. Em contrapartida, o processo de (re)escrita, como um ato de enunciação, é realizado a várias mãos que, juntas, pela troca e pelo diálogo, ressignificam esse ato e reconstróem os sentidos no discurso, possibilitando ao aluno *ser enxergado* e, por conseguinte, *se enxergar* no texto como um lugar possível de se constituir como sujeito na expressão de sua singularidade. Na medida em que o locutor-aluno *experenciar para quem* escrever, saberá sobre *o quê* escrever.

Nesse sentido, justificamos em últimas palavras *porque gostamos de Benveniste*, tomando emprestadas as palavras de Normand (2009), que aqui parecem dizer tudo:

Eu reencontrava o prazer de ler, de ser levada pelo sentido que um sujeito pode fazer surgir da língua desde que não faça dela um mero instrumento a seu serviço, desde que a ame, em suma. Descobrir os desvios que toma a língua comum para permitir os efeitos de sentido mais precisos e mais singulares [...] mas podia ser como linguista, que não se fia em sua intuição e em sua cultura, mas na precisão de uma análise das formas, do jogo de seus limites e possibilidades (NORMAND, 2009, p. 101).

Levados pelo prazer de ler Benveniste que, como professores-pesquisadores, conduzimos este trabalho, bem como as demais pesquisas sobre o assunto²⁸. Feito esse percurso, mesmo que sumário, esperamos que ele possa contribuir para o trabalho de ensino-aprendizagem de escrita e reescrita, bem como de leitura e análise de textos em sala de aula, levando sempre em conta o espaço de singularidade do sujeito na língua, o que, sem dúvida, fomenta o campo de pesquisa em enunciação e, especialmente, o âmbito de ensino quanto ao olhar frente aos textos produzidos pelos alunos, esses que, pelo processo de (re)escrita de textos, mediado pelo outro, (re)produzem o mundo: o *seu* mundo.

Referências

BARTHES, Roland. Por que gosto de Benveniste. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____; _____. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros de singularidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Originalmente apresentada

²⁸ Para uma reflexão centrada em uma concepção antropológica-cultural de homem atrelada à noção simbólica de linguagem, deslocada para o espaço de sala de aula, com base em Benveniste (2005/2006) e articulada às reflexões de Agamben (2012), ver SILVA; KNACK; JUCHEM (2013).

como tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FIAD, Raquel. O estilo escolar. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. et al. (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

FLORES, V. N. Sobre “A unidade da linguística”, sobre a linguística e sobre o linguista. *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 6, n. 3, set./dez. 2008. p. 157-159.

_____. Por que gosto de Benveniste? *Desenredo*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005. p. 127-138.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

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

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Linguística, língua portuguesa e a voz dos docentes. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). *Língua e linguagens: perspectivas de investigação*. Pelotas: EDUCAT, 2011. p. 89-104.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, Unicamp, 1995.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Carmem Luci da Costa Silva. Porto Alegre, 2012.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/ Secretaria de Estado da Educação*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, Carmem Luci da C.; KNACK, Carolina; JUCHEM, Aline. A linguagem e a experiência humana na sala de aula. *Letras & Letras*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 29 n. 1, 2013. (no prelo)

SILVA, Carmem Luci da Costa. *O Programa de Apoio à Graduação em Língua Portuguesa: leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento da Universidade*. No prelo, 2013.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: ensino, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-134.

TEIXEIRA, Marlene; FERREIRA, Sabrina. Leitura na escola: um barco à deriva? *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 43, n. 1, jan./mar. 2008. p. 63-68.

Capítulo

IV

A teoria enunciativa de Émile Benveniste e o estudo do texto: *itinerários investigativos*

Carolina Knack²⁹

*Tudo é claro no livro de Benveniste,
tudo nele pode imediatamente ser reconhecido como verdade;
e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar.
(Roland Barthes. O rumor da língua, 2004)*

Este capítulo apresenta, em linhas gerais, os primeiros passos da pesquisa realizada para a elaboração da dissertação de mestrado intitulada *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação* (KNACK, 2012)³⁰. Tal como

²⁹ Doutoranda em Estudos da Linguagem, com ênfase em Teorias do Texto e do Discurso, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestre na mesma linha de pesquisa (UFRGS) e especialista em Estudos Linguísticos do Texto (UFRGS). E-mail: carolinaknack@gmail.com.

³⁰ A dissertação foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012, sob orientação da professora Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

o título indica, a pesquisa buscou tratar de *texto* à luz da Teoria da Enunciação, especificamente a de Émile Benveniste.

Evidentemente, tratar de texto sob perspectivas ditas enunciativas não é novidade, haja vista o expressivo número de pesquisas que tomam por base os estudos de Bakhtin, de Ducrot, de Maingueneau – entre outros – e, inclusive, os de Benveniste. No entanto, em se tratando deste último, parece haver, ainda, uma lacuna quanto a essa possibilidade, especificamente no que diz respeito a uma sistematização do referencial teórico-metodológico enunciativo para o estudo de textos falados e escritos em contexto de ensino de língua materna.

É nesse contexto, portanto, que se insere a pesquisa empreendida em Knack (2012), em que buscamos, primeiro, problematizar o potencial da teoria benvenistiana para a abordagem do objeto *texto* e, segundo, sistematizar os princípios teórico-metodológicos da Enunciação para a análise de textos falados e escritos.

Neste capítulo, retomamos apenas parte do percurso teórico que permitiu dar conta desses objetivos. Assim, o presente trabalho propõe-se a reunir elementos que propiciem desvelar o diálogo da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, com a área dos estudos do texto – interlocução que tem por intuito produzir reflexões que contribuam para o trabalho dos professores de língua portuguesa. Para tanto, partindo da observação da produção teórica de Émile Benveniste, especialmente dos artigos reunidos em *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*³¹, pontuamos características quer da obra, quer do seu processo de escritura para, em seguida, compreendermos o modo como a teoria enunciativa benvenistiana foi lida pela Linguística brasileira. As questões abordadas nesses dois tópicos reúnem elementos que alimentam o diálogo desta teoria com a área dos estudos do texto e que encaminham a pensar

³¹ Na sequência deste texto, essas obras serão referidas, respectivamente, como *PLG I* e *PLG II*.

acerca da possibilidade de investigação do funcionamento textual-enunciativo, nas instâncias falada e escrita da língua, tomando como arcabouço teórico a Enunciação de Émile Benveniste.

O texto: um fato enunciativo de linguagem

O *texto*, esse *todo complexo de sentido*, assume especial relevância para aqueles que manejam com este todo “multiforme e heteróclito”, “cavaleiro de diferentes domínios” (SAUSSURE, 2006, p. 17) que é a linguagem, sejam eles linguistas, escritores, professores, sejam ainda psicólogos, fonoaudiólogos, filósofos ou historiadores – a lista, sucinta, apenas ilustra o quão diversos podem ser os domínios em que os textos, atualizando a linguagem e a língua em uso, podem instaurar-se como meios de aceder a um objeto. No que se refere à eleição desse *fato linguístico* para esta pesquisa, destaca-se que tal escolha vem ao encontro da prática docente.

O texto vem sendo inserido progressivamente em aulas de língua materna: documentos oficiais que tratam do ensino de Língua Portuguesa – tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000; 2002), doravante *PCN's*, e os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009) – instituem-no como o *objeto* e a *unidade de ensino*. Tais documentos assim o situam na medida em que a abordagem do texto possibilita, sobretudo, o desenvolvimento da *competência discursiva* do aluno – aspecto essencial para uma educação que se quer comprometida com o exercício da cidadania. Desse modo, tomando a habilidade textual-discursiva como um potencial a ser explorado no âmbito da disciplina de língua portuguesa,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (PCN’s, 1998, p. 23, grifo nosso).

O *texto* integra todos os estratos mencionados e permite que se trabalhe com a língua em sua totalidade; não há espaço para exercícios mecânicos e repetitivos, posto que cada texto mobiliza de forma singular os elementos da língua para produzir sentidos também singulares.

Essa constituição de sentidos, no entanto, pode também se ancorar em gestos, em movimentos, em imagens, articulando as linguagens verbal e não-verbal, motivo pelo qual os *PCN’s* propõem considerar *texto* em um sentido amplo e em um sentido estrito. No primeiro, *texto* é empregado para “designar também unidades básicas de outras linguagens além da verbal” (PCN’s, 2002, p. 43). Um quadro, uma apresentação de balé, uma peça de teatro ou uma escultura, por exemplo, podem ser considerados *textos*. Assim, em seu sentido amplo, *texto* é “qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens”, sendo ele “o elemento mínimo de qualquer situação de interlocução” (PCN’s, 2002, p. 43-44). Já no segundo, *texto* é entendido como “unidade básica da linguagem verbal” (PCN’s, 2000, p. 18), produto e manifestação linguística de uma atividade discursiva que “forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão”. Em seu sentido restrito, portanto, “os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas” (PCN’s, 2002, p. 58).

Considerando tais conceituações, na perspectiva dos *PCN’s* o *texto* vai apresentar importância não apenas para a disciplina

de língua portuguesa, mas para todas as que integram a área de *Linguagens, Códigos e Tecnologias* proposta pelo documento, composta pelas disciplinas de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática. Isso porque, nessa área, “o grande objeto de estudo são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação” (PCN’s, 2002, p. 26). Nesse sentido, cada disciplina enfatiza aspectos diferenciados em relação ao *texto*, de modo que cabe à de língua portuguesa propor atividades que privilegiem as *práticas discursivas*, principalmente a leitura e a produção de textos escritos e a escuta e a produção de textos orais, práticas que possibilitem, “por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos [no texto], a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (PCN’s, 1998, p. 27).

Também, nos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009), o *texto* é apresentado como um dos conceitos estruturantes da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, isto é, integra o conjunto de pressupostos que rege a perspectiva adotada pela área em relação à linguagem. O documento assim o define:

Texto: produto e materialização de uma atividade de linguagem. Um texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, *um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado* etc. Ao mesmo tempo, só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto. Assim, *o texto é resultado da atividade humana interacional* (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma intenção responsiva. É a manifestação, por meio da linguagem, das ideias de um autor e destina-se à interpretação de um outro. Na origem, o vocábulo “texto” tinha aplicação restrita a objetos

da escrita; atualmente, também se refere à fala e a objetos de linguagens não-verbais ou híbridas, como um filme, uma novela, uma partida de futebol, uma escultura etc. (REFERENCIAIS, 2009, p. 44, grifos nossos).

Embora a designação *texto* faça referência tanto à linguagem verbal quanto à não-verbal, dialogando, dessa forma, com os *PCN's*, os *Referenciais Curriculares* apontam que se privilegia, em aulas de língua, o desenvolvimento de competências nucleares no âmbito da verbal. Segundo o documento (2009, p. 54), tais competências consistem em: primeiro, “ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;” e, segundo, “produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social”. Essas competências podem ser desdobradas nas práticas de compreensão oral, leitura, escrita e fala. O *texto* é, pois, o ponto de partida e de chegada.

Essa nova valoração conferida ao *texto* a partir das diretrizes estabelecidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e, mais recentemente, pelos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, coloca em pauta, também, a questão referente à formação do professor. Para que o trabalho voltado ao *texto*, em sala de aula, seja menos intuitivo e mais reflexivo, esse professor necessita munir-se de ferramentas teóricas.

Uma rápida pesquisa acerca de currículos de cursos de licenciatura em letras com ênfase em língua portuguesa de universidades de Porto Alegre e da região metropolitana³² permite constatar que, de fato, o *texto* tem-se configurado como objeto de estudo e, portanto, tem integrado a formação básica do professor.

³² Pesquisa realizada através da consulta aos currículos vigentes para o primeiro semestre de 2011, disponibilizados nos *sites* das universidades. Para mais informações quanto a essa pesquisa, consultar a seção *Introdução*, de Knack (2012).

Um breve percurso pelas grades curriculares, súmulas e ementas de disciplinas³³ indica que o *texto* tem ocupado ora centralmente uma disciplina ora como meio para a abordagem de aspectos relativos à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa em si. Uma vista de olhos pelas indicações bibliográficas, quando presentes, permite elencar alguns estudiosos que são reiteradamente citados: Ingedore G. Villaça Koch, Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, José Luiz Fiorin, Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marchuschi, Eni Orlandi, entre outros. Tal lista não se pretende exaustiva, apenas ilustrativa da diversidade teórica com que o *texto* pode ser explorado, uma vez que há teóricos representantes da Linguística Textual, da Semiótica, da Linguística da Enunciação, da Análise do Discurso.

Dentre tais indicações bibliográficas, destaca-se a *quase* ausência da referência a Émile Benveniste³⁴. Diante disso, perguntamo-nos: A que se deve essa *quase* ausência nos programas de disciplinas que estudam o *texto*? Não teria a teoria enunciativa deste linguista subsídios teórico-metodológicos para a abordagem do objeto *texto*?

Essas questões conduzem-nos a uma consulta ao *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al., 2009) – importante obra que sistematiza o campo – em busca de possíveis registros para o termo *texto* no âmbito da linguística enunciativa, a qual comporta Émile Benveniste. O *Dicionário* apresenta duas ocorrências para *texto*: uma no âmbito dos estudos de Ducrot (FLORES et al., 2009, p. 230) e outra no de Récanati (FLORES et al., 2009, p. 230).

³³ Informações obtidas a partir da consulta aos *sites* dos cursos.

³⁴ O advérbio *quase*, para caracterizar a *ausência* de Benveniste nas indicações bibliográficas, é utilizado justamente para relativizar tal fato, uma vez que localizamos, dentre as disciplinas que disponibilizaram seus programas de ensino, exceções que mencionam o linguista em seus referenciais. Consideramos, para este levantamento, a citação direta de Émile Benveniste, isto é, a referência aos *Problemas de linguística geral I e II*.

Além da ausência, no contexto do *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al., 2009), de uma definição para o termo *texto* relacionado à teoria enunciativa de Émile Benveniste – o que se justifica pelo fato de Benveniste ter como objeto a *enunciação* –, é possível verificar que *texto* também está, assim, ausente do levantamento de termos e de assuntos contido nos *índices remissivos* de *PLG I* e de *PLG II*. Essas *ausências* levam-nos a explorar a reflexão do autor em busca de possíveis noções para *texto* e de uma explicitação do aporte teórico-metodológico para a abordagem desse objeto. Assim, o estudo desenvolvido em Knack (2012) apresenta três objetivos: 1º) explorar justamente a possibilidade de interlocução da teoria enunciativa benvenistiana com os estudos do *texto*; 2º) em se configurando tal interface, sistematizar as noções teóricas da Enunciação benvenistiana que sustentariam o trabalho com este objeto, discutindo uma concepção para *texto*; 3º) a partir das noções sistematizadas, investigar os *aspectos* da enunciação implicados na constituição do *texto* em suas modalidades falada e escrita. Este artigo retoma, em especial, o percurso teórico empreendido para o cumprimento do primeiro objetivo.

A possibilidade de explorar o *texto* nessas duas modalidades delinea-se a partir de nossa leitura de *O aparelho formal da enunciação* (PLG II): Benveniste, ao tratar da realização vocal da língua, pontua que esse é o aspecto menos visto em relação ao *fenômeno geral da enunciação* (PLG II, p. 82), de forma que entendemos ser a realização vocal um *fenômeno específico da enunciação*. Nossa tese é corroborada pelo apontamento feito pelo mestre enunciativo ao final do célebre artigo, quando afirma que “seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” (PLG II, p. 90, grifos nossos), por nós entendidas como *fenômenos específicos da enunciação*, cada qual mobilizando de maneira singular o quadro formal enunciativo elaborado pelo autor.

A proposição dessa reflexão sinaliza o desafio assumido na pesquisa, o qual vem ao encontro da prática docente, uma vez que tanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* quanto os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, conforme abordado anteriormente, recomendam o trabalho, em sala de aula, com o texto em suas manifestações oral e escrita.

Para que se possa tratar de texto em suas modalidades falada e escrita desde uma perspectiva enunciativa benvenistiana³⁵, propomos uma leitura de um conjunto de artigos de *PLG I* e *PLG II*. Antes, porém, de mergulharmos nos textos benvenistianos, julgamos ser necessário apresentar algumas reflexões acerca da produção teórica do linguista, especialmente em relação aos artigos reunidos nos dois volumes de *PLG*.

A caracterização de elementos que envolvem seja a produção seja a publicação de tais textos contribui para o entendimento do processo de elaboração da sua teoria e, conseqüentemente, conduz-nos a refletir sobre o que tem possibilitado, de fato, os diálogos da teoria benvenistiana não apenas com o campo da linguística, mas com o da psicanálise, o da fonologia, dentre outros. Nesse percurso, importa observar, a partir do modo como a teoria benvenistiana foi lida pela linguística brasileira, como se institui o diálogo dessa teoria com a área dos estudos do texto. Tais questionamentos e reflexões compõem as próximas seções deste artigo e encaminham-nos a pensar acerca da possibilidade

³⁵ Cabe, aqui, uma observação quanto ao emprego dos termos *oral/oralidade* e *falada(o)*: na obra benvenistiana, encontramos registros de ambos os termos para fazer referência ao aspecto vocal de realização da língua. Vejamos alguns exemplos (com grifos nossos): “massa dos escritos que reproduzem discursos *orais*” (PLG I, p. 267); “O discurso, porém, é tanto escrito quanto *falado*” (PLG I, p. 267); “o *aoristo* não se emprega na *língua falada*” (PLG I, p. 268); “difícil conceber um curto *texto falado* em que [eu e tu] não fossem empregados” (PLG I, p. 278); “seria preciso também distinguir a *enunciação falada* da *enunciação escrita*” (PLG II, p. 90); “fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da *oralidade*” (PLG II, p. 90); “sequência dada de sons que a *natureza falada, vocal*, da língua exigiria” (PLG II, p. 225). Esses poucos exemplos bastam para evidenciar que o termo *falada(o)* é mais recorrente para delimitar *enunciação, discurso, texto* como vinculados ao aspecto vocal da língua. Por isso, também optamos pela utilização desse termo em nosso trabalho.

de investigação do funcionamento textual-enunciativo em suas instâncias falada e escrita, tomando como arcabouço teórico a enunciação de Émile Benveniste.

Émile Benveniste: qual linguística?³⁶

Traçar um percurso das produções teóricas de Émile Benveniste e buscar compreender o *itinerário de leituras* que dessas obras se fez requer que emprendamos também nós um itinerário, tanto pelos próprios textos do linguista quanto pelos de seus comentadores. Os caminhos a serem aqui trilhados seguem em uma direção: almejam situar a produção teórica do linguista, especialmente a que constitui a Teoria da Enunciação, de modo a buscar compreender como as características dessa produção podem ter influenciado as leituras que dela se fizeram – especialmente a leitura realizada pela linguística brasileira.

Segundo Dessons (2006), os estudos de Benveniste estendem-se sob três domínios principais: o dos estudos iranianos, o da gramática comparada das línguas indo-europeias e o da linguística geral³⁷. Embora já fosse considerado um grande indo-europeísta, Benveniste tornou-se verdadeiramente reconhecido apenas a partir do fim dos anos 60, com as seguintes publicações: a compilação de artigos intitulada *Problèmes de linguistique générale I*, publicada na França em 1966; o artigo *O aparelho formal da enunciação*³⁸, publicado na revista *Langages* em 1970, e a segunda

³⁶ Título inspirado no artigo de Claudine Normand (2009a) denominado *Émile Benveniste: qual semântica?*, em que a autora discute como a questão da referência e suas relações com a Teoria da Enunciação introduzem-se no constructo teórico de Benveniste.

³⁷ Para mais informações a respeito dos diferentes domínios estudados por Benveniste e dos possíveis motivos para o tardio reconhecimento do linguista enquanto especialista de linguística geral, consultar capítulo 1, de Knack (2012).

³⁸ Conforme argumenta Normand (2009c), somente a partir desse artigo os linguistas perceberam e passaram a interessar-se pelo viés enunciativo de Benveniste, uma vez que sua teoria permitia, a partir do *retorno do sujeito* e dos elementos da subjetividade, sair do *claustro estruturalista*.

coletânea de artigos intitulada *Problèmes de linguistique générale II*, publicada na França em 1974.

Tal como grifou Dessons, apesar de ser possível considerar os trabalhos de Benveniste como particionados em um “setor filológico e um setor generalista” – este incluindo os estudos de cunho enunciativo –, e que isso possa dar a impressão de atividades distintas, o autor defende “trata[r]-se antes de dois momentos de um mesmo projeto global, que eleger a significação como ponto de vista fundamental sobre a linguagem” (DESSONS, 2006, p. 27, tradução nossa). Também Normand (2009a) argumenta nesse sentido, afirmando ser a referência constante à significação o que unifica o projeto benvenistiano, o qual consiste em continuar Saussure e ultrapassá-lo³⁹.

Esses questionamentos acerca do que possibilitaria unificar as reflexões benvenistianas advêm, sobretudo, dos múltiplos interesses do linguista e da própria abundância da matéria – segundo Ono (2007), Benveniste publicou 18 livros, 291 artigos e 300 resenhas críticas. Essa multiplicidade, de certa forma, atesta que o estudo da linguagem, para o linguista, parece não poder apresentar-se de maneira sintética, de modo que publicar em coletânea teria sido a sua única iniciativa para dar forma a uma Linguística Geral. Isso, segundo a autora (2007, p. 19, tradução nossa), “pode desconcertar todo aquele que procura uma linguística edificada passo a passo, de maneira sistemática.”

De fato, o que se convencionou chamar de *Teoria da Enun-ciação* em Benveniste advêm, também, de um olhar lançado *a posteriori* aos textos do linguista e, segundo argumentam Flores et al. (2008), diz respeito a um conjunto de cerca de vinte artigos escritos ao longo de aproximadamente 30 anos, reunidos e publicados nos já mencionados *PLG I e II*. Isso evidencia que tal teoria não se apresenta como uma proposta teórico-meto-

³⁹ Ultrapassagem que pode ser entendida como o movimento de *ir além de*.

dológica explicitamente elaborada e desenvolvida ao longo dos anos. Também não há, como afirma Normand (2009a, p. 161), uma “revolução enunciativa” em Benveniste, pois o interesse do linguista pelos indícios da presença do homem na linguagem e na língua é uma constante em suas pesquisas: “a busca dos traços da subjetividade nas formas linguísticas está presente desde o início [nos trabalhos de Linguística Geral e frequentemente nos de gramática comparada] e se teoriza pouco a pouco entre hesitações e afirmações” (NORMAND, 2009a, p. 16). Linha a linha, parágrafo a parágrafo, artigo a artigo, a Teoria da Enunciação desvela-se, ao mesmo tempo em que, confessa Normand, desvela-se, para ela, o *prazer do texto*. Benveniste possibilitou para a atenta leitora uma descoberta:

o prazer de uma bela demonstração numa retórica sedutora, talvez sedutora demais para ser sempre perfeitamente rigorosa; era a fluidez de uma escrita livre do peso, que se tornara habitual, dos programas e de seus resultados; em suma, o “prazer do texto”, conforme a expressão de Roland Barthes, que confessava: “É preciso ler outros linguistas, mas gostamos é de Benveniste” (NORMAND, 2009a, p. 101).

Ao redescobrir o prazer de ler com Benveniste, Normand concluiu que era possível, sim, “escrever de modo diferente mesmo sendo linguista; [e que] podia existir algo diferente de uma língua desfigurada pela obsessão de *fazer ciência*” (NORMAND, 2009a, p. 101). Esse “escrever de modo diferente” que, para a autora, traduz-se pela escrita livre e sedutora do mestre, também foi objeto de comentários de outros importantes leitores de Benveniste. Barthes (2004), por exemplo, em ensaios por ocasião das publicações de *PLG I e II*, observa que aquilo que um sábio nos proporciona não advém apenas da *força* de seu saber e de seu

rigor, mas de sua escritura; para o autor, a escrita de Benveniste possui uma *força* que não é a mesma dos outros cientistas.

Barthes (2004, p. 210) ainda afirma que “os livros de saber, de pesquisa, têm também o seu *estilo*” e os de Benveniste são “de grande classe”. Esse *estilo*, para Meschonnic (1995, p. 53-54 apud ONO, 2007, p. 16), não deve ser entendido “no sentido de caracteres específicos ou formais de uma escrita, mas sim como a clareza e a aventura de um pensamento, a invenção de novos problemas e o método da demonstração”. Em cada artigo de Benveniste percebemos esses movimentos de proposição de um problema e sua demonstração e análise. Nesse sentido, Dessons (2006, p. 10, tradução nossa) entende que, “em Benveniste, a arte de pensar é, principalmente, a arte do problema.” E sua qualidade maior está justamente nisto: na invenção do problema, na formulação de uma questão ainda não posta e passível de ser formulada indefinidamente e de modo novo a cada vez. Percebemos essa “capacidade pouco comum de *recolocar* em questão aquilo que é percebido como evidência” (ONO, 2007, p. 16, grifo da autora, tradução nossa) em cada artigo escrito por Benveniste⁴⁰.

Podemos dizer que a escritura da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste é especialmente marcada por esses traços: livre da cobrança de um programa e de seus resultados, essa teoria delinea-se pouco a pouco no pensamento do linguista, problema a problema, artigo a artigo, em meio a uma diversidade de reflexões que frequentemente nos “desconcerta”, como diz Normand (2009a). O programa enunciativo de fato instaurou-se quando se agrupou em torno dele tudo o que dizia respeito aos indícios da pessoa e à subjetividade, ou seja, tudo o que dizia respeito à presença do homem na linguagem e na língua. Essa

⁴⁰ O grifo de Ono (2007) no prefixo “*re*” serve justamente para marcar que, em Benveniste, este prefixo possui um duplo valor crítico: de iteração (de novo, novamente) e de invenção (novo).

leitura, a da Teoria da Enunciação, segue então o agrupamento organizado pelo próprio linguista por ocasião da publicação de *PLG I* – e diz respeito essencialmente aos artigos integrantes das seções *A comunicação* e *O homem na língua* – e, em *PLG II*, segue a distribuição, nessas mesmas seções, organizada pelos editores sob a supervisão de Benveniste.

Quanto a esses textos que tratam da Enunciação, Normand destaca que possuem duas particularidades em relação aos demais:

de um lado, eles se relacionam especificamente às marcas (indícios) da subjetividade, enquanto os outros desenvolvimentos não fazem intervir o papel do sujeito a não ser nas interpretações das descrições; de outro lado, é nesses textos que se formula de maneira sistemática o programa de uma nova linguística, aquela que deve tratar da frase, e assim do discurso, linguística do semântico distinguida da primeira (e sempre necessária) linguística do sistema, dita semiótica (NORMAND, 2009a, p. 160-161).

Essa formulação sistemática de um programa para uma nova linguística, a do *discurso*, estava, de certa forma, muito clara em Benveniste. Já dizia Barthes (2004, p. 210) que tudo era “claro no livro de Benveniste, tudo nele [podia] imediatamente ser reconhecido como verdade”. Essa *clareza inesgotável*, atributo de grandes obras literárias, afirma Barthes ser conferida pela beleza e pela experiência do intelecto, e se faz presente apenas na obra de *certos* cientistas. Benveniste é, para Barthes, um desses *certos* cientistas.

Este mesmo Barthes que fala que tudo está *claro* em Benveniste também aponta que “havia nele algo exorbitante para um erudito, o *implícito*” (BARTHES, 1995b, p. 393 apud ONO, 2007, p. 16). Mas como explicar tal dualidade? Continua o autor: “tinha-se a impressão de que sua obra, sua própria fala, comportava sempre um suplemento que não dizia, justamente porque dizia

muito bem aquilo que queria dizer.” Tal característica, se não justifica, parece ao menos corroborar o fato de haver diferentes leituras de Benveniste, na medida em que o *implícito* exige do leitor determinadas inferências que, se não apreendidas, podem acarretar uma leitura parcial e, por vezes, até mesmo contraditória aos princípios do linguista.

O “modo de escrever diferente” de Benveniste, pontuado por Normand, e essa *nova linguística* não proposta na forma de um *modelo* tal qual entendido pela ciência da linguagem são elementos que parecem ter contribuído para o modo como a Teoria da Enunciação foi lida pela linguística brasileira e, conseqüentemente, para o modo como se tem desenvolvido no contexto dos estudos da linguagem. O próximo item objetiva justamente recuperar parte desse *itinerário de leitura* no contexto da Linguística brasileira e pontuar alguns dos efeitos que esse itinerário produziu na área dos estudos do texto.

A teoria enunciativa benvenistiana no contexto da Linguística brasileira e seus efeitos nos estudos do texto

Vimos que tanto a forma como a Teoria da Enunciação foi concebida por Benveniste quanto as características de sua escrita contribuíram, em certa medida, para o modo como se leu seu programa para uma *nova Linguística*. Conforme ressaltam Flores et al. (2008; 2009), no Brasil, embora Benveniste seja frequentemente citado em bibliografia especializada, seus estudos ainda não receberam tratamento sistematizado⁴¹. Isso se deve, sobretudo, “às condições específicas de instauração da Linguística brasileira, em

⁴¹ Enfatizamos que tal lacuna vem sendo suprida, sobretudo, por dissertações e teses desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da Universidade de Passo Fundo (UPF).

especial, com relação ao advento da diversidade dos estudos no âmbito do discurso” (FLORES et al., 2009, p. 11). Isso porque, nos anos 70, período em que os estudos sobre a Enunciação começaram a ganhar ênfase na França, chegaram ao Brasil perspectivas de estudo da linguagem especialmente voltadas ao discurso, tais como a Análise de Discurso de linha francesa e a Linguística do Texto. Segundo Cremonese (2007), essas linhas, e também a Pragmática, acabaram por interferir na introdução da teoria enunciativa benvenistiana no Brasil, fosse pela leitura peculiar que fizeram da teoria, fosse pela incorporação de termos benvenistianos aos seus próprios aparatos teórico-metodológicos.

Quanto a esse último aspecto, podemos citar como primeiro exemplo a Linguística do Texto, abordada, a seguir, pelo viés de uma das teóricas mais citadas em indicações bibliográficas de disciplinas que estudam o texto⁴²: Ingedore Koch. Em *Linguística Textual: uma introdução* (1988)⁴³, Koch, em coautoria com Leonor Lopes Fávero, ao discutir as diferentes concepções de *texto* e de *discurso* no âmbito da Linguística Textual, conclui o seguinte:

É lícito concluir, portanto, que o termo “texto” pode ser tomado em duas acepções: “texto”, em sentido “lato”, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos *o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação*. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido

⁴² Conforme pesquisa em grades curriculares de cursos superiores de licenciatura em Letras de Porto Alegre (RS) e região metropolitana (cf. seção *Introdução* deste artigo).

⁴³ A primeira edição da obra data de 1983.

“estrito”) (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 25, grifo entre aspas das autoras, grifo em itálico nosso).

Nesse trecho, ao definir o termo *discurso*, é possível perceber que as autoras fazem uso de termos e noções enunciativas, mesmo sem remetê-las a Émile Benveniste: para tratar da *atividade comunicativa de um falante*, há de se considerar o *conjunto de enunciados* produzidos em determinada *situação* (diríamos em uma *situação de enunciação* que envolve pessoa, tempo e espaço), por um locutor e, por meio do diálogo entre um *eu* e um *tu*, entre um *locutor* e um *interlocutor* no *evento* dessa *enunciação*.

É possível perceber que uma das noções benvenistianas que está subjacente a tais considerações é a de *intersubjetividade*. Tal conceito é fundamental para Benveniste, na medida em que esse princípio estabelece-se como condição para a *subjetividade*: para constituir-se como sujeito de linguagem, está-se na dependência da existência do *outro*, do *tu*. A noção de *intersubjetividade* parece ser definidora para a abordagem do *discurso* proposta pelas autoras. Não por acaso, algumas páginas à frente, as autoras situam Émile Benveniste como um dos precursores *stricto sensu* da Linguística Textual.

E. Benveniste pode ser considerado um dos pioneiros nos estudos sobre o discurso, ao pôr em realce a intersubjetividade que caracteriza o uso da linguagem, ressaltando a necessidade de se incorporar aos estudos linguísticos os fatos envolvidos no evento de produção dos enunciados (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 31, grifo das autoras).

E é exatamente a noção de *intersubjetividade*, antes subjacente às considerações das autoras, que Koch e Fávero enfatizam no trecho acima citado. Porém, embora posta em relevo, a noção é apenas brevemente explicada no parágrafo seguinte:

“os aspectos discursivos da linguagem dizem respeito às relações que *na* e *pela* linguagem se estabelecem entre os interlocutores” (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 31, grifo das autoras). E, apesar de pontuarem a existência das relações entre os interlocutores, os demais comentários das autoras a respeito da teoria benvenistiana ressaltam apenas o aspecto individual da enunciação: “ato individual de utilização”, “atividade do locutor que mobiliza a língua por sua conta”, “conversão individual da língua”, “manifestação individual que a atualiza [a língua]” (p. 31). Em outras palavras: apesar de apontarem que é a intersubjetividade que “torna possível a comunicação linguística” (p. 31), o alocutário não é considerado quando da explicação teórica.

Outra obra de autoria de Ingedore Koch que exemplifica a apropriação de termos e/ou postulados enunciativos benvenistianos é *Argumentação e linguagem* (2004)⁴⁴. Ao tratar da tomada do discurso e, posteriormente, do texto como objeto central de investigação de perspectivas como a que desenvolve, a autora diz o seguinte:

Se a frase é uma unidade sintático-semântica, o *discurso* constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações, ou, *como diz Benveniste* (1974), “*a língua assumida como exercício pelo indivíduo*”. Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, *instituído-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor; o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU*, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.

Ora, o discurso, para ser bem estruturado, deve conter, implícitos ou explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão, deve obedecer às condições de “progresso” e “coerência”, para, por si só, produzir comunicação: em outras palavras, deve

⁴⁴ A primeira edição da obra data de 1984.

constituir um “texto”. Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do *encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação* (KOCH, 2004, p. 19-20, grifo entre aspas da autora, grifo em itálico nosso).

Além da menção explícita a Benveniste ao definir *discurso*, a autora, na sequência, embora não a nomeie, vai tratar da noção de *intersubjetividade*. Além disso, Koch ainda pontua que o texto deve revelar conexão entre seus elementos “por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”. E, então, perguntamo-nos: em que consiste, para a autora, esse *quadro da enunciação*? Em que concepção os termos *enunciado* e *enunciação* são tomados no contexto dessa reflexão? Tais questionamentos assumem maior relevância se atentarmos para o fato de que, além de Benveniste, estão presentes na discussão da autora nessa obra outros teóricos pertencentes ao campo da Linguística da Enunciação, como Ducrot, por exemplo.

Outra perspectiva teórica que incorpora termos e noções da Teoria da Enunciação de Benveniste é a Semiótica francesa oriunda de Algirdas Julien Greimas, também conhecida por Semiótica greimasiana. Exemplificaremos essa perspectiva pelo viés dos estudos de Diana Luz Pessoa de Barros (1994) e José Luiz Fiorin (1999), expoentes da pesquisa semiótica no contexto brasileiro e reiteradamente citados como bibliografia em disciplinas de cursos de letras⁴⁵.

Segundo Barros (1994, p. 7, grifos da autora), essa perspectiva teórica, que tem por objeto o *texto*, procura “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.” Ao objetivar descrever a constituição da significação do texto (plano

⁴⁵ Cf. seção *O texto: um fato enunciativo de linguagem*, deste artigo.

do conteúdo), a Semiótica entende que o processo de geração de sentidos dá-se por meio de um *percurso gerativo*. Esse percurso é definido por Greimas e Courtés como um modelo que simula a produção e a interpretação dos sentidos e que vai, por meio de mecanismos de conversão, do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, compondo-se de três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. É nesse último nível, o discursivo, que os semioticistas valem-se de aspectos da enunciação para dar conta da constituição da significação.

Barros (1994) explica que

as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas *pele sujeito da enunciação*. O *sujeito da enunciação faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e “conta” ou passa a narrativa, transformando-a em discurso*. O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas *opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia* (BARROS, 1994, p. 53, grifos nossos).

Embora saibamos que a expressão *sujeito da enunciação* está ausente na produção benvenistiana⁴⁶, esse termo é costumeiramente atribuído a Benveniste. Logo, além dessa expressão, também os demais trechos grifados na citação acima evidenciam a incorporação de noções enunciativas benvenistianas ao quadro da Semiótica, como as escolhas quanto às categorias de pessoa, tempo e espaço projetadas no enunciado. Essas projeções vão produzir basicamente dois efeitos de sentido: “o de *proximidade* ou *distanciamento* da enunciação e o de *realidade* ou *referente*” (BARROS, 1994, p. 55, grifos da autora).

⁴⁶ Normand (1996, p. 145) afirma que é possível observar a elaboração, nos textos de Benveniste, de uma espécie de “constelação” de termos que reúne termos da tradição gramatical e filosófica, termos não teóricos e termos teóricos. Nessa constelação, a autora localiza um ausente: o sintagma *sujeito da/de enunciação*. Ver mais em Knack (2012), capítulo 3.

Afirma Fiorin (FLORES et al., 2009, p. 252) que é Benveniste, de fato, quem serve de fundamento a Greimas para os estudos discursivos da enunciação. E, como o objeto da Semiótica é o *texto*, a enunciação é vista como “instância de mediação, que assegura a discursivização da língua, que permite a passagem da competência à performance [fases da estrutura narrativa], das estruturas semióticas virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso.” (FIORIN, 1999, p. 170). Ou seja, o sujeito assume os esquemas narrativos e os converte em discurso e, ao realizar essa conversão, projeta no enunciado suas escolhas, as quais implicam pessoa, tempo e espaço, que remetem à enunciação.

Fiorin (1999, p. 169) explica que Greimas e Courtés, “com base nos estudos precursores de Benveniste e Jakobson, esboçaram o que deveria ser um estudo semiótico das categorias da enunciação.” A incorporação dessas categorias à Semiótica deu-se por meio da criação de duas operações, cujos termos Greimas tomou por empréstimo do conceito de *shifter* (embrente) desenvolvido por Jakobson: a *embreagem* e a *debreagem*. Esses mecanismos, segundo o autor, dão conta da instauração de pessoa, tempo e espaço no enunciado⁴⁷.

A partir desses exemplos, podemos perceber que tanto a perspectiva desenvolvida por Greimas e Courtés quanto a desenvolvida por Koch acabam por encontrar em Benveniste elementos que subsidiam diretamente o trabalho que desenvolvem acerca do *texto*. Mesmo que Benveniste esteja presente, implícita ou explicitamente, nas reflexões propostas por essas perspectivas

⁴⁷ A *debreagem* pode ser de dois tipos: enunciativa e enunciva. “A primeira é aquela em que se instalam no enunciado os actantes da enunciação (*eu/tu*), o espaço da enunciação (*aqui*) e o tempo da enunciação (*agora*); já a segunda “é aquela em que se instauram no enunciado os actantes do enunciado (*ele*), o espaço do enunciado (*algures*) e o tempo do enunciado (*então*)” (FIORIN, 1999, p. 172, grifos do autor). Essas duas operações criam, segundo o autor, dois grandes efeitos de sentido: o de subjetividade e o de objetividade. Já a operação de *embreagem*, ao contrário da *debreagem*, “que é a expulsão fora da instância de enunciação da pessoa, do espaço e do tempo do enunciado”, consiste num “efeito de retorno’ à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou tempo e/ou espaço”. (FIORIN, 1999, p. 173).

teóricas, o potencial de sua teoria enunciativa não é explorado, pois são tomadas de empréstimo somente algumas categorias sem a consideração do constructo teórico na qual estão fundamentadas.

Além disso, nos exemplos examinados, o *texto* parece ser concebido predominantemente como um *fenômeno geral*, ou seja, mesmo que se busque dar conta, eventualmente, das especificidades do texto falado e do texto escrito, não são discutidas categorias específicas de análise no interior de cada modalidade – embora a Linguística do Texto (aqui representada pelos estudos de Koch) tenha reunido esforços para dar conta do texto em suas modalidades falada e escrita, vinculando-se, sobretudo nos últimos anos, à Análise da Conversação para dar conta da *oralidade*⁴⁸. No entanto, parece-nos que é o texto escrito, de modo geral, que tem recebido maior espaço no campo dos estudos textuais.

Além das teorias do texto e do discurso já citadas, destacamos como exemplo também a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, cuja relação com os estudos benvenistianos é um pouco diferenciada das verificadas até então. Segundo nossa consulta às referências bibliográficas de disciplinas voltadas ao *texto*⁴⁹, a teórica mais citada no contexto da Linguística brasileira é Eni Puccinelli Orlandi. Essa autora, referência em AD no Brasil, desenvolveu uma perspectiva de estudo da linguagem seguindo os escritos fundadores de Michel Pêcheux. A prática de análise discursiva desenvolvida por Orlandi considera, na esteira das concepções peucheutianas, a relação da Análise do Discurso com

⁴⁸ Citamos como exemplo dessa interface entre a linguística do texto e a análise da conversação duas obras: uma data de 1999 e intitula-se *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*, tendo como autores Leonor Lopes Fávero – especialista em Linguística Textual –, Maria Lúcia C. V. O Andrade e Zilda G.O Aquino – voltadas para os estudos de língua falada –, com o tratamento da interface *oralidade e escrita* por meio da exploração de textos; a outra obra é mais recente, data de 2010, e intitula-se *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil* – esta é organizada por Anna Christina Bentes e Marli Quadros Leite e reúne artigos de diferentes pesquisadores, enfatizando o diálogo entre o campo dos estudos do texto e o da análise da conversação.

⁴⁹ Cf. seção *O texto: um fato enunciativo de linguagem*, deste artigo.

a Linguística, com o Marxismo e com a Psicanálise. A articulação de saberes de diferentes domínios está diretamente relacionada com os propósitos da disciplina, a qual, segundo Orlandi (2007), busca compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico constitutivo do homem e da sua história.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, [a Análise do Discurso] trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2007, p. 17).

Logo, o discurso é o espaço privilegiado para observar essas relações entre língua e ideologia e, conseqüentemente, para compreender “como a língua produz sentidos por/para sujeitos” (ORLANDI, 2007, p. 17). E é justamente em torno da questão do *sujeito* que a autora faz referência à Enunciação, mas para tecer críticas aos estudos enunciativos benvenistianos. Afirma Orlandi que o sujeito da Teoria da Enunciação é um sujeito origem de si, ao passo que o da Análise do Discurso é um sujeito linguístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia. A leitura peculiar que a autora realizou da teoria enunciativa benvenistiana e, especialmente, suas críticas à concepção de sujeito (ORLANDI, 2006, p. 106-108) são retomadas detidamente por Cremonese (2007, p. 83-86), que conclui que tal leitura acabou por interferir na recepção da teoria benvenistiana no Brasil, gerando, inclusive, um apagamento da Linguística da Enunciação no país.

A despeito dessas críticas, Orlandi (2006, p. 13) afirma que “a AD tem relações importantes com a Pragmática, a Enunciação

e a Argumentação, mas inclui, nessas relações, a consideração necessária do ideológico, ao asseverar que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”.

Uma dessas relações com a Teoria da Enunciação dá-se quando das *tipologias* de discursos propostas por Orlandi. Segundo a autora, o funcionamento discursivo está atravessado e é sobredeterminado por uma *tipologia*, a qual é considerada em dimensões histórica e social e incorpora as condições de produção dos discursos. A autora propõe a distinção entre três tipos de discurso: lúdico, polêmico e autoritário. Tal distinção, conforme ela, “*deriva de considerações sobre a enunciação*, ou seja, da interação entre locutor e ouvinte, sua relação com o objeto de discurso e, através dele, com o mundo” (ORLANDI, 2006, p. 131, grifo nosso). A autora enfatiza que parte do conceito de *intersubjetividade*, mas para dele se afastar. Segundo ela, a proposta de Benveniste privilegia o falante em detrimento do ouvinte; Orlandi também afirma tratar simultaneamente do falante e do ouvinte no processo de interlocução. Um dos critérios que Orlandi utiliza para o reconhecimento dos *tipos* é a noção de *reversibilidade*, elaborada por Benveniste em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (BENVENISTE, 1946/2005).

Segundo Benveniste (1976), “a polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental ...”; mais adiante ele diz que “essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso nem um dos dois termos se concebe sem o outro”. A partir daí este autor desenvolve uma análise que, considerando *a apropriação da língua pelo sujeito falante, destaca as formas linguísticas que revelam a subjetividade* na linguagem, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito tomado como ponto de referência”. Mas como “nenhum dos dois termos se concebe sem o outro”, *o que propomos é que se considere o outro polo, o do ouvinte*, e se procure suas marcas, *as formas linguísticas que revelem*

o seu papel (ORLANDI, 2006, p. 34, grifo sublinhado da autora, grifo em itálico nosso).

Não nos cabe, neste momento, avaliar a leitura realizada pela autora, apenas apontar que a teoria enunciativa benvenistiana fornece-lhe subsídios para propor as tipologias. É o critério da *reversibilidade* que, afinal, “determina a dinâmica da interlocução: segundo o grau de reversibilidade haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte no discurso” (ORLANDI, 2006, p. 154). Mas a autora também enfatiza: “mais do que na enunciação, a tipologia que proponho tem base na relação da formação discursiva com a ideológica” (ORLANDI, 2006, p. 131).

Questões e repercussões da presença de Benveniste na Linguística brasileira

Assim, através desses poucos exemplos relativos a perspectivas teóricas textuais, semióticas e discursivas que incorporam concepções enunciativas a seus aparatos ou realizam leituras peculiares acerca dessas concepções, buscamos demonstrar que a presença da teoria enunciativa de Émile Benveniste, no Brasil, é mediada por disciplinas que não especificamente enunciativas. Compartilhamos com Flores et al. (2009) que essa constatação não encerra uma crítica – como os autores bem ressaltam. Esse fato é aqui retomado com o objetivo de demonstrar que essa mediação, além de determinar o entendimento de muitos dos termos do campo – haja vista a variação, por exemplo, na concepção de termos como *enunciação* e *enunciado* –, parece também ter determinado a não elaboração de uma proposta de estudo voltada ao *texto* circunscrita à teoria benvenistiana.

Flores et al. (2008) destacam que, de uma forma geral, os autores viam em Benveniste a possibilidade de abordar aspectos

relativos à subjetividade na linguagem e, assim, a partir dos anos 70, numerosos trabalhos passaram a recorrer basicamente a textos clássicos do linguista, que discutiam essencialmente os pronomes e os verbos. Uma vez incorporados tais aspectos a outras perspectivas de estudo da linguagem, a teoria de Benveniste passou a ser tratada “ou como uma fase, ultrapassada, da história dos estudos linguísticos, ou como exemplo de concepção de sujeito a ser rechaçada” (FLORES et al., 2008, p. 10) – para os que entendiam a subjetividade como psicológica, solipsista e egocêntrica. As demais perspectivas de estudo da linguagem, sobretudo as que incorporaram pressupostos enunciativos, pareciam então dar conta do estudo do texto, de modo geral, inclusive contemplando aspectos da ordem da subjetividade – fatos que, em nosso ponto de vista, parecem também ter contribuído para a não elaboração de propostas de estudo do texto circunscritas ao arcabouço teórico da Enunciação benvenistiana.

Entretanto, pensamos ser possível incorporar, em uma relação de complementaridade com as já existentes abordagens textuais, outra que contemple o *texto* pelo viés da Enunciação benvenistiana⁵⁰, isenta dos empréstimos de categorias de outras perspectivas de estudo do texto. Se a Teoria da Enunciação benvenistiana, tal como vimos nos exemplos citados anteriormente, fornece elementos que subsidiam a prática de estudo, análise e interpretação de textos falados e escritos – visto que outras teorias a ela recorrem para dar conta, sobretudo, de aspectos concernentes a sujeito, tempo e espaço –, entendemos que há possibilidade de desenvolver-se tal proposição de estudo no interior da própria teoria de Émile Benveniste.

Vimos, no terceiro item deste artigo, que Benveniste desenvolveu reflexões linguísticas *stricto sensu* – que incluem os estudos comparatistas e as referências a Saussure –, além da reflexão

⁵⁰ As linhas gerais dessa proposta são apontadas na seção final deste artigo.

sobre a enunciação. Além dessas perspectivas de pensamento, Flores et al. (2009) destacam que há, também, em Benveniste, uma terceira perspectiva: trata-se de

um fazer interdisciplinar das ciências do homem em que a linguagem tem papel fundamental. É o diálogo teórico posto em prática. Talvez por esse prisma possamos afirmar que Benveniste produz em um terreno limítrofe que lhe permite falar, em uma interdisciplinaridade, de filosofia, antropologia, sociologia, psicanálise, cultura etc. (FLORES et al., 2009, p. 244).

Flores e Teixeira (2011, p. 420) apontam que uma prova concreta desse caráter multiforme do pensamento de Benveniste é “o fato de ele ter sido chamado a falar para públicos diferentes, o que lhe rendeu a publicação de artigos em revistas dos campos da psicologia, antropologia, psicanálise, sociologia, filosofia, linguística.” Com efeito, esse *fazer interdisciplinar*, presente no seio das próprias reflexões de Benveniste, permite que nós, seus leitores, coloquemos sua teoria em relação de diálogo com outros campos – em nosso caso, com o dos estudos do texto.

Em *Introdução à Linguística da Enunciação* (2005), Flores e Teixeira mapeiam algumas das interlocuções dos estudos enunciativos com outras áreas e citam como principais as intersecções da enunciação com: a Literatura, a Filosofia, a Psicanálise, a Análise de Discurso, a Patologia da Linguagem, a descrição linguística, linguagem e trabalho e, por fim, texto. Destacamos que as interfaces identificadas pelos autores dão-se a partir de estudos de diversos teóricos da Linguística da Enunciação, dentre eles Benveniste. A interface que aqui nos interessa diz respeito à *enunciação e texto* e, quanto a esta, enfatizamos que Flores e Teixeira (2005, p. 93) pontuam a existência de “trabalhos que buscam encontrar na semântica argumentativa, tal como foi desenvolvida por Oswald Ducrot e sua equipe, elementos para

pensar a construção do sentido no enunciado a partir de sua inserção no texto.” Portanto, a interlocução identificada pelos autores, quando da época de publicação de seu livro, diz respeito a *texto* e à *Teoria da Argumentação na Língua* desenvolvida por Ducrot e colaboradores.

Logo, a não identificação da interface da área de texto com a Teoria da Enunciação benvenistiana – conforme mapeamento realizado por Flores e Teixeira (2005) –, assim como a *quase* ausência da referência a Émile Benveniste na bibliografia de disciplinas voltadas ao *texto* –, conforme nossa pesquisa aos currículos, brevemente retomada na segunda seção deste artigo, permitiu demonstrar – apontam para uma *falta*, a qual nos move no desafio de explorar a interface da teoria benvenistiana com os estudos do texto, propondo um olhar enunciativo para esse objeto.

A constatação dessa *falta* é corroborada pelo diagnóstico apresentado por Mello (2012) no primeiro capítulo de sua tese: a autora investiga a presença de Benveniste em obras (artigos e livros) publicadas no Brasil, no período de 1998 a 2011, e constata que Benveniste comparece de forma “úmida”, “pouco expressiva” na área de estudos do texto e do discurso, sendo que não há nenhum trabalho nessa área alicerçado unicamente em sua teoria.

De fato, vimos que os estudos enunciativos desenvolveram-se, no Brasil, via outras disciplinas do estudo da linguagem, identificando-se ora às perspectivas textuais, semióticas, discursivas, ora à pragmática; discutimos que o *texto*, nosso foco nesta pesquisa, recebe especial atenção por parte de teorias, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso de linha francesa e a semiótica francesa, por exemplo, as quais têm desenvolvido, ao longo dos tempos, aparatos teórico-metodológicos que buscam dar conta da análise dos diversos aspectos que estruturam esse objeto. Essa breve incursão pelas perspectivas textuais e discursivas também permitiu constatar a *quase ausência* do tratamento

do texto falado nesse âmbito: o foco parece estar mais voltado para o *texto* como um fenômeno geral de produção de sentidos ou, quando tratado em sua especificidade, é a modalidade escrita que recebe mais espaço.

Ao contrário dessas perspectivas, cujos interesses de alguma forma repousam no *texto*, a Teoria da Enunciação benvenistiana não visa a teorizar especificamente sobre *texto*, de modo que, ao abordá-lo, o analista deve operar um deslocamento dos conceitos teóricos, bem como elaborar um aparato metodológico específico para a análise textual. O campo de estudos em torno da teoria enunciativa benvenistiana e seu deslocamento para o campo dos estudos do texto ainda carece de uma sistematização – motivo pelo qual desenvolvemos esta pesquisa.

Em nosso entendimento, a interface da Enunciação com os estudos do texto e os necessários deslocamentos teóricos para tanto se tornam possíveis na medida em que não há, em Benveniste, um *modelo* ou um “método nítido de análise” linguística – “ao menos não nos moldes que a Linguística comumente entende a palavra *modelo*”, conforme destacam Flores et al. (2008, p. 30) –, o que permite que *novas* leituras sempre sejam feitas. Os autores afirmam que, como não há esse modelo ao qual se possa recorrer como “instância de validação de leituras, é sempre de uma interpretação que se está a falar.” Assim, os textos de Benveniste, cujas características de escritura buscamos mapear na segunda seção deste artigo, fornecem ao leitor possibilidades de interpretação com certa liberdade e isso, segundo os autores, configura, de certa forma, um ponto positivo, mas também um ponto negativo, na medida em que a obra “tem sido alvo de leituras que, muitas vezes, estão em diametral oposição aos princípios teóricos do autor” (FLORES et al., 2008, p. 31). A despeito dessas leituras, os *PLG I e II* mantêm-se como “fonte inesgotável de inspiração teórica” (FLORES et al., 2008, p. 30).

De fato, são os artigos integrantes dos *Problemas* que nos inspiram e nos fazem vislumbrar possibilidades de deslocamentos teóricos para o tratamento do *texto*. Isso porque, conforme procuramos mostrar em Knack (2012), não há em Benveniste uma preocupação com a teorização acerca da categoria *texto*; inclusive vimos que o linguista tampouco postula explicitamente um modelo de análise de língua em uso – o que temos, em sua obra, dentre outros aspectos, são reflexões acerca da presença do homem na língua, a partir das quais se delinearam as bases de um modelo de análise de língua voltado à enunciação, isto é, às marcas do homem na língua posta em uso – o que se convencionou chamar de “Teoria da Enunciação” (FLORES, 2008). Nossa leitura trata-se, portanto, de uma *leitura possível*, ancorada nas próprias pistas calcadas por Benveniste.

Considerações finais

As reflexões propostas neste artigo, tal como referido na introdução, inserem-se em uma pesquisa mais ampla, que, de modo geral, vem responder ao anseio de compreender como o *texto*, seja falado seja escrito, pode ser analisado pelo viés da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste; e, em decorrência desse questionamento, apresentar possibilidades teórico-metodológicas para a abordagem desse objeto, de forma a fornecer subsídios para o trabalho com o *texto falado* e *escrito* em contexto de ensino. Esse é o objetivo maior de nossa pesquisa e para o qual o presente texto contribui na medida em que examina a instauração de um campo de saber e suas possibilidades de interlocução com outro(s) campo(s).

Ao retomar os primeiros movimentos argumentativos da pesquisa desenvolvida para a elaboração da dissertação de mestrado da autora (KNACK, 2012), este artigo busca investigar a possibilidade de um estudo textual-enunciativo a partir da problemati-

zação do potencial da teoria benvenistiana para tanto. As leituras realizadas de fato apontam para a multiplicidade e a riqueza das reflexões de Émile Benveniste, desvelando possibilidades de deslocamento, para o campo do *texto*, de noções propostas pelo linguista acerca da Enunciação. Exemplos dessas possibilidades de deslocamento são algumas leituras, apropriações e empréstimos de conceitos enunciativos efetuados por outras linhas teóricas, como a Linguística Textual, a Semiótica, a Análise do Discurso.

Nesse âmbito, defendemos que a Teoria da Enunciação benvenistiana estabelece uma *relação de complementaridade* com as demais teorias do texto e do discurso. As perspectivas teóricas que permitem estudar o *texto* não se opõem; pelo contrário, justamente por proporem pontos de vista particulares para objetos também particulares articulam saberes que, então, complementam-se.

Assim, damos continuidade à pesquisa, juxtapondo aos olhares já existentes *um outro olhar enunciativo para o texto*. Tomando-se a perspectiva enunciativa benvenistiana como pauta para o tratamento do texto, alguns *efeitos* são produzidos nesse campo de estudos, na medida em que essa teoria permite olhar o texto para além de um *produto*: sob a enunciação, o texto passa a ser mais que um *produto acabado*, no qual simplesmente se buscam identificar marcas formais que denotem um sentido ali construído; o texto, sem que se despreze sua condição de *produto da enunciação* – como tal, manifesta as escolhas linguísticas que o locutor opera na sua relação enunciativa com a língua –, pode ser entendido também como um *processo enunciativo* de apropriação e de atualização da língua pelo locutor e, como *processo*, o texto está em constante (re)constituição.

Tratar de enunciação é tratar da presença do homem na língua, logo, tratar de texto sob tal perspectiva implica considerar os efeitos advindos dessa presença, posto que o *sujeito* relaciona-se com outros sujeitos – inter-relação permitida e suscitada pela própria língua, como diz Normand (2009a) –, para constituir

sentidos e referências e, assim, *viver*. Logo, todo texto encerra a singularidade que essas relações (inter)subjetivas instauram; estudá-lo requer trazer à luz esse processo único em que cada locutor, a cada vez que coloca a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, entrelaça pessoa (*eu-tu*), tempo (*agora*) e espaço (*aqui*) às demais formas da língua para produzir sentidos e referências, agenciando-os e atualizando-os na instância textual, seja falada, seja escrita.⁵¹

Pretendemos, com a proposta de abordagem de textos falados e textos escritos pelo viés da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, contribuir com mais uma ferramenta para auxiliar os professores de língua portuguesa em sua lida diária em sala de aula.

No início deste capítulo, ao tratarmos das características da escrita de Benveniste, pontuamos que Barthes afirmara que Benveniste possuía algo exorbitante para um erudito: o implícito. Nesse momento, é oportuno trazermos o questionamento de Ono (2007, p. 16, tradução nossa), do qual compartilhamos e tomamos como lema de trabalho: “temos suficientemente lido, e *re*lido, Benveniste de modo que esse implícito venha à tona, mostrando um novo horizonte [?]”.

O presente texto resume os primeiros passos de uma pesquisa que, acima de tudo, trata-se de um trabalho em que, incessantemente, lemos e *re*lemos Benveniste, na esperança de desvendar esses possíveis implícitos que, talvez, revelassem-nos os horizontes de uma perspectiva enunciativa para o estudo do texto. Ao passo que o trabalho de Ono (2007, p. 18, tradução nossa) ambicionou “descobrir as potencialidades dos escritos de Benveniste em matéria de enunciação”, o nosso almeja descobrir as potencialidades dos escritos benvenistianos em matéria de *texto*.

⁵¹ Para ver detalhadamente a proposta de abordagem de textos falados e escritos desenvolvida a partir da teoria enunciativa benvenistiana, consultar Knack (2012).

Referências bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. *PCN +: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

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

CREMONESE, Lia Emília. *Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores; Coorientação: Profa. Dra. Maria José Bocorny Finatto. Porto Alegre, 2007.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: In Press, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça Koch. *Linguística textual: introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e construção do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____.; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Linguística da enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. In: *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://sabi.ufrgs.br/>>.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. In: FLORES, Valdir.; BARBISAN, Leci. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 12-19, jan./mar. 2009b.

ONO, Aya. *La notion d'enonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Vol. 1. Porto Alegre, SE/DP: 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Capítulo



Linguística da enunciação e ensino: *categorias analíticas para a avaliação de relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa*

Silvana Silva⁵²

Avaliar é, desde sempre, uma das tarefas mais árduas do campo da Educação. Para agravar ainda mais esse quadro, não encontramos documentos que estabeleçam parâmetros de avaliação para os discentes em conclusão do curso superior, em nosso caso, parâmetros gerais para avaliar o aluno durante a realização dos estágios supervisionados obrigatórios às licenciaturas⁵³. Cum-

⁵² Professora assistente da área de língua portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); doutoranda em Estudos da Linguagem, sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Flores, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); participante do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem e Currículo (GELC), liderado pelas professoras Valesca Brasil Irala e Clara Dornelles, na Universidade Federal do Pampa.

⁵³ O SINAES/2003 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) visa à avaliação das instituições federais cuja principal política é a aplicação do ENC

pre a nós, portanto, pensá-los a partir de pesquisas situadas em âmbitos regionais (DORNELLES, 2012 e outras). A questão que nos move é a seguinte: Como estabelecer critérios para avaliar a *conversão* do aluno-estagiário em professor? Dada a ausência de critérios gerais, valemo-nos de princípios de ordem linguística para responder a tal questão. Tais princípios serão elaborados a partir da contribuição da Linguística da Enunciação, em especial o aspecto operacional da Enunciação (ONO, 2007). Por ora, apresentaremos uma revisão bibliográfica de alguns trabalhos sobre estágio supervisionado em ensino de línguas, procurando entrever neles critérios de avaliação (DORNELLES, 2012 e outros).

O professor em formação: avaliando análises de relatórios de estágio

Silva (2012), organizador da obra *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*, mostra-nos onze pesquisas sobre as narrativas escritas dos estagiários de diversos cursos de licenciatura (letras - língua portuguesa; letras - literatura; letras - língua inglesa, matemática, história e geografia) em universidades de diversos estados do Brasil (Tocantins, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio Grande do Sul). Dentre esses trabalhos, interessa-nos mais detidamente aqueles em que entrevemos critérios de avaliação do supervisor de estágio e que estejam mais voltados para a área

(Exame Nacional de Cursos). Verifique-se mais detalhes em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. O ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que integra o SINAES, tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Em um exame do ENADE/LETRAS (2011), não constatamos a presença de nenhuma questão que versasse sobre a experiência do estágio supervisionado em língua portuguesa. Em linhas gerais, as questões centram-se em aspectos gerais de didática, teorias linguísticas e teorias literárias, isto é, o ENADE parece avaliar o licenciando apenas em sua formação dos primeiros 3 anos do Curso de Letras. Mais detalhes, pode-se consultar as provas em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos-2011>>.

de linguagem/ensino de língua(s). Selecionamos, então, três artigos: Dornelles (2012); Gonçalves e Ferraz (2012) e Brito (2012), que serão apresentados de forma a que se tente responder à seguinte questão: a) como distinguir experiências de estágio bem e mal-sucedidas? b) que critérios de avaliação subjazem a esta distinção?

No capítulo “Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna”, de Clara Dornelles, pretende-se investigar o modo como uma estagiária de língua portuguesa, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), didatiza a escrita e a gramática em aulas do 9º ano do ensino fundamental. Conclui a autora, também supervisora de estágio, que “os resultados indicam que a maior dificuldade enfrentada pela aluna foi de ordem metodológica e ocorreu no momento de orientação dos alunos para a reescrita ” (2012, p. 79). Observa, ainda, que a estagiária reproduziu algumas formas tradicionais de ensino de escrita, tais como o recurso do sublinhado nos textos, e também tentou algumas novas formas de ensino de gramática e escrita, tais como valorização dos debates orais previamente às atividades de escrita e percepção de que o conteúdo gramatical estava sendo aprendido paulatinamente nas atividades de escrita e não somente nas atividades de análise linguística. Uma citação é importante, pois indica claramente, para nós, o método de leitura de Dorneles do relatório de estágio da aluna:

Encontramos, no relatório da estagiária, alguns “*sinais*” que demonstram que ela apreende a complexidade da escola; por exemplo, após as aulas de observação que precederam a regência, percebeu que muito do que planejava, “*em teorias*”, precisaria ser “modificado e adequado às novas realidades” (p. 5) Essas novas realidades se referem ao (re)conhecimento da sua turma e das dinâmicas desse universo escolar específico: os alunos têm

diferentes níveis de maturidade, interessam-se por diferentes temas típicos da faixa etária; gostam de falar em situações espontâneas; estão acostumados com práticas e objetos tradicionais de ensino na aula de Língua Portuguesa; sua maior dificuldade na escrita é começar a escrever; têm dificuldade na leitura de textos longos; a leitura de textos com temáticas sociais pode suscitar a emergência de situações delicadas em sala de aula; [...] Reconhecendo esta complexidade da escola/sala de aula, a estagiária reconhece também que há outros elementos estruturantes da prática de ensino além da competência técnica” (DORNELLES, 2012, p. 69, grifos nossos).

Assim, para Dornelles (2012), além do par conceitual *tradição/ inovação metodológicas*, o par conceitual *tecnicidade/ complexidade da realidade escolar* influenciam sua avaliação do desempenho da estagiária. Logo, se o estagiário, durante sua prática, procurou mais inovar do que reproduzir e mais lidar com a complexidade do que se ater a técnicas, então está apto a ser aprovado no estágio. Observamos, ainda, que a capacidade de *reconhecimento e (re)conhecimento de “sinais”* por parte do estagiário da realidade escolar bem como de reconhecimento e (re) conhecimento de *sinais* do supervisor no relatório de estágio são características que conduzem positivamente à reflexão avaliativa da prática do estágio. No entanto, não percebemos no texto de Dornelles (2012) critérios linguísticos para o que chama de *sinais*.

No capítulo “Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em letras”, de Adair Vieira Gonçalves e Mariolinda Romera Ferraz, é analisada a relação entre o Estágio supervisionado e a grade do currículo do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Constata-se, então, que o *ensino* é muito pouco abordado na grade teórico-prática do curso. A seguir, analisa relatórios de estágio. Para analisar os relatórios, o autor parte do referencial teórico do sociointeracionismo postulado por Bronckart (2006). As categorias analíticas

fundamentais do relatório são as seguintes: “1) autor: pessoa física – aluno mestre da licenciatura em letras; 2) enunciador: pessoa social – aluno-mestre concludente da licenciatura em letras/professor em formação inicial; 3) destinatário: pessoa física – formador responsável pela disciplina de estágio supervisionado; 4) interlocutor: pessoa social – formador responsável pelo estágio supervisionado; 5) objetivo do texto: relatar ações desenvolvidas durante o estágio de observação e de regência, na educação básica. Comprovar o cumprimento do regulamento do estágio para obtenção do título de licenciado em letras. 6) circulação: esfera acadêmica; 7) conteúdo temático: exposição de aspectos teórico-metodológicos do estágio.” Observamos, então, que Gonçalves e Ferraz são mais objetivos que Dornelles (2012) no reconhecimento de *sinais* que conduzem à avaliação do trabalho estagiário. A seguir, os autores analisam uma atividade de transposição didática em três relatórios de estágio. Vejamos a forma como os autores analisam duas atividades práticas de um dos relatórios:

Encontramos a seguinte situação no relatório de estágio.

Hoje explicamos para eles o que são “tipos e gêneros textuais”, e trouxemos de exemplos um texto informativo. Foi explicado o que é um acróstico e pedimos para ele produzir um com a Copa do Mundo com Exemplo (relatório 1)

Entendemos que o conhecimento da distinção entre tipos e gêneros textuais nem sempre seja um conteúdo necessário ao aluno da educação básica. A nosso ver, enfatizar essa diferença é, na verdade, a manutenção de um ensino tradicional em que conceitos são mais importantes que o uso em si.

Outra situação destacada no Relatório 1 foi o trabalho realizado com o gênero *Charge*. Apresentamos o relato:

Hoje trabalhamos com o gênero *Charge*, explicamos o que é, o que aborda e para fazer interpretação de uma. Depois para descontrair, trouxemos uma Cruzadinha sobre a Copa do Mundo (Relatório 1)

Do relato depreende-se que as atividades realizadas com o gênero *Charge* enfatizam o contexto de produção. Elas desenvolvem a capacidade de ação dos alunos; estes passam a ter domínio de situações comunicativas em que a charge se torna um gênero produtor: contexto de crítica, de sátira, relativas a situações sociopolíticas; por exemplo, as quais, para produzirem efeito, precisam estar no conhecimento prévio do leitor. Logo, pensamos, uma atividade adequada após a leitura de uma charge seria a produção de um texto do gênero argumentativo (artigo de opinião, carta argumentativa, por exemplo), em que o aluno pudesse expor sua opinião sobre o tema da charge. Todavia, os alunos-mestre utilizaram, em seguida, uma cruzadinha, gênero que, potencialmente, não contribui para a reflexão/argumentação provocada pelo primeiro gênero. Portanto, revela-se, na transposição didática, uma deficiência no entendimento dos objetivos do gênero bem como do trabalho nessa perspectiva (GONÇALVES e FERRAZ, 2012, p. 124-5).

Percebemos que, na avaliação do trabalho discente, além do par conceitual *tradição/ inovação metodológicas*, também presentes em Dornelles (2012), encontramos o par *coerência/incoerência entre proposta e desenvolvimento da atividade* bem como *atendimento ou não atendimento das expectativas do supervisor/destinatário do estágio*. Entendemos que este último par é de ordem eminentemente enunciativa, uma vez que enfatiza a relação intersubjetiva entre os interlocutores. É importante lembrar que a dimensão enunciativa é englobada já na própria teorização de Bronckart. Essa dimensão nos encoraja a buscar a proposição de critérios de ordem enunciativa para a avaliação de estágios supervisionados em língua portuguesa. A pergunta que de imediato surge é a seguinte: como se organizou esta relação de orientação? O

supervisor estabeleceu critérios claros antes da prática de ensino propriamente dita ou esperou que o aluno já os tivesse em sua caminhada teórico-metodológica como aluno do Curso de Letras? Concluem Gonçalves e Ferraz que: “há absorção da teoria de gêneros textuais e dos documentos oficiais nos relatórios. Entretanto, é frágil a transposição didática” (2012, p. 135).

No capítulo “Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa”, de Cristiane de Paula Brito, são colocadas as seguintes questões: “que dizeres/saberes vêm à tona no discurso dos estagiários? Como os estagiários concebem o ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Qual é a imagem de língua e professor de língua estrangeira construída pelo sujeito professor de línguas em formação inicial, ao tomar a palavra para refletir sobre sua própria experiência de regência?” (2012, p. 139). Baseando-se em teóricos da Análise do Discurso, tais como Pêcheux e Orlandi, investiga a memória discursiva que sustenta a tomada de posição do discurso. Toma como *corpus* 87 diários reflexivos de estágio supervisionado em língua inglesa, produzidos por 28 estagiários. Observa que, em tais diários, o estagiário toma o *outro* como confidente, alguém com quem pode desabafar sentimentos de descobertas e decisões. Nessa posição discursiva, o estagiário pode se eximir de responsabilidades sobre a aula. Além disso, observa o *apego excessivo* dos estagiários ao plano de aula, como *lugar de completude*. Vejamos mais de perto a avaliação de um dos relatórios:

Meu gesto de leitura se delinea no sentido de pensar a representação de interlocutor construída a partir da relação com o imaginário acerca do que considera apropriado, em termos de linguagem, em um diário reflexivo. Eis alguns recortes:

Então chegara o dia de dar aula sozinha... e ainda dar aula de inglês! E para completar a professora avaliando. Com certeza não é uma situação tão confortável né? Os *slides* ficarão tão

lindos! Como uma boa *teacher* também pensei no *homework*!
rsrsrs (Diário 2)

Hoje darei minha primeira aula. Tudo certo com a preparação, a unidade é fácil, os exercícios também. Preparei atividades extras e para casa. Tecnicamente estou pronto exceto pelo fato de estar super nervoso e ansioso com a situação. Acho que é por que fica aquela preocupação de “*será que vão gostar da aula?*”, “*cumpri os objetivos e fui bem?*” (diário 1)

O outro parece ser representado por alguém próximo, familiar, com quem se teria intimidade suficiente para não usar uma linguagem formal. Ocorre, portanto, o apagamento da imagem do outro avaliador, que exerce poder sobre o professor em formação inicial e o coloca numa situação não “*tão confortável*”, já que, afinal, está ali para ensinar o que é ser uma *boa teacher*. Apaga-se o *outro avaliador* e se projeta um outro “*eu*” do sujeito, como se o professor estagiário falasse consigo mesmo (à semelhança dos diários pessoais, por exemplo). Assim, o interlocutor é o *outro do eu* (BRITO, 2012, p. 146-7).

Observa-se que as categorias avaliativas são as seguintes: *dependência/autonomia do olhar do supervisor* e *formalidade/informalidade do relatório de estágio*. Assim, para Brito (2012), um estágio bem-sucedido depende da constituição de um ponto de vista ou posição discursiva por parte do estagiário de relativo distanciamento em relação ao supervisor e à universidade ou, de outra forma, pela constituição de um *outro* que não seja simplesmente da ordem da *confissão*. E conclui:

as análises apontam a necessidade de instigar o professor em formação inicial a tomar uma posição discursiva. [...] Não nego que o diário possa ser espaço de confissão. Há de haver uma confissão, mas trata-se daquela que (re)vela (a)o sujeito, que se

lhe escapa, que resvala no momento mesmo do acontecimento, declarando que é sempre o outro que falta em mim (p. 162).

Constatamos ainda que, assim como no texto de Dornelles (2012), Brito (2012) também não explicita objetivamente quais foram os critérios discursivos utilizados para demarcar, delimitar os diários reflexivos e propor sua análise.

A partir dessa revisão da literatura, podemos elencar os critérios de avaliação dos quais o supervisor pode se valer em sua avaliação dos estagiários:

- 1) tradição/inação metodológicas;
- 2) percepção técnica/complexa da realidade escolar;
- 3) coerência/incoerência entre proposta e desenvolvimento da atividade;
- 4) atendimento ou não atendimento das expectativas do supervisor/destinatário do estágio;
- 5) dependência/independência do olhar do supervisor;
- 6) formalidade/informalidade do relatório.

No item a seguir, a partir da Linguística da Enunciação, procuramos elaborar critérios de avaliação que incidam diretamente sobre os relatórios de estágio, de forma a avaliar objetivamente o trabalho do estagiário, isto é, o professor em formação inicial.

A contribuição da Linguística da Enunciação para a avaliação das narrativas escritas de estagiários

A Linguística da Enunciação tem, entre outras possibilidades, no dizer de Flores e Teixeira (2005, p. 93), “a vocação descritivista das teorias da enunciação, herdada de Saussure.”

Ainda, a leitura de Ono (2007) da noção de *enunciação* em Benveniste revela a fertilidade da teoria enunciativa elaborada pelo autor, uma vez que é possível depreender cinco aspectos dessa complexa noção teórica, quais sejam, *aspecto vocal*, *aspecto operacional da conversão da língua em discurso*, *aspecto dialógico*, *aspecto da temporalidade*, *aspecto referencial*. Para este trabalho, é relevante explorar o aspecto *operacional*, isto é, a passagem de critérios gerais, comuns aos estagiários (critérios de ordem linguística, do semiótico), à discursivização de tais critérios nos relatórios particulares de cada um dos professores em formação inicial (critérios de ordem semântica).

Inicialmente, faremos uma leitura de dois artigos de Benveniste, a saber, “A natureza dos pronomes” (PLG I), onde está posta a noção de *operacionalização da língua*, por meio da noção de *dêixis ou indicador de subjetividade* e o texto “Forma e sentido na linguagem” (PLG II), onde estão explicitadas as relações entre a *ordem semiótica e a ordem semântica da língua*. Em seguida, apresentaremos as definições de *agenciamento*, *apropriação*, apresentadas no *Dicionário de Linguística da Enunciação* (2009), as quais complementam o arcabouço teórico para a constituição da metodologia de análise.

Em “A natureza dos pronomes”, Benveniste mostra que a língua apresenta dois planos: a) o plano da sintaxe, que contempla os signos nominais, referenciais, e o paradigma da terceira pessoa, a chamada não-pessoa; b) o plano do discurso, que contempla signos *vazios*, auto-referenciais. A esse segundo plano, pertencem uma série de signos cuja *realidade* é algo de muito singular. Nas palavras do autor, “*Eu* só pode se definir em termos de *locução*, não em termos de objetos, como um signo nominal” (PLG I, p. 278). Esta série de signos, que refere exclusiva e unicamente à *instância de discurso*, é chamada de *indicadores* e inclui várias classes, tais como pronomes pessoais, advérbios e locuções ad-

verbiais. O *Dicionário de Linguística da Enunciação* (2009) assim define os *indicadores de subjetividade*:

Formas disponíveis na língua utilizadas para convertê-la em discurso, cujo emprego remete à enunciação. Nota explicativa. Os indicadores de subjetividade são formulados a partir da discussão de dêixis, redefinida por Benveniste como contemporânea da situação de discurso. Esses indicadores pertencem a várias classes de palavras – pronomes, verbos, advérbios etc. – podendo ser divididos, de acordo com a noção que expressam, em indicadores de pessoa, tempo, lugar, objeto mostrado etc. Sua condição de autorreferenciação deve-se ao fato de sua existência estar ligada à tomada da palavra, cuja realidade é a realidade do discurso” (FLORES et al., 2009, p. 140).

Aresi (2011), em estudo sobre a noção de indicador na obra benvenistiana, observa que há ampliação da concepção de indicador de subjetividade, desde o texto “A natureza dos pronomes” (1956), passando por “A forma e o sentido da linguagem” (1967), e culminando em “O aparelho formal da enunciação” (1970). O autor pergunta-se: a que se refere a ideia de *índices específicos e procedimentos acessórios* da conversão da língua em discurso? Se os *índices específicos* incluem as clássicas designações de locutor/interlocutor, tempo e espaço, os *procedimentos acessórios* incluem todos os recursos da língua que passam pela atualização da língua pelo locutor. Ele diz, ainda, que

É o todo da instância de discurso que está em jogo: o ato, com referência aos interlocutores e à situação em que ele ocorreu, bem como os caracteres formais do enunciado e seu agenciamento, sua sintagmatização. Nesse todo estão incluídos todos os níveis da análise linguística (entonação, escolha e formação lexical, organização sintática etc.), o que revela o perfil radicalmente transversal da enunciação em relação aos níveis da língua. Perceber isso, portanto, é levar em conta não só os índices especí-

ficos, mas também (e sobretudo) os procedimentos acessórios da enunciação. É levando todos estes aspectos em consideração na análise que podemos ver o sentido de cada ato enunciativo (ARES, 2011, p. 274-5).

Oferecendo uma resposta provisória para a questão inicial deste item, qual seja, *Como os estagiários singularizam suas escritas dos relatórios de estágio convertendo-se em professores em formação inicial ou como “banalizam” suas escritas permanecendo na condição de “estagiários”?*, é possível dizer que devemos localizar os *índices específicos de pessoa, tempo e lugar* e os *procedimentos específicos de recursos sintáticos* em cada ato enunciativo que constitui os relatórios de estágio e reconhecer, nesse sistema de indicação, se eles apontam tal escrita no sentido de um relatório autônomo, coerente, formal, inovador ou no sentido de um relatório dependente, incoerente, informal e tradicional, ou, ainda, na direção da mescla de algumas dessas características.

Com o objetivo de esclarecer a delimitação de unidades de análise e a relação entre indicação de subjetividade e domínio de aplicação, apresentamos uma breve retomada do artigo “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II). Como Benveniste percebe a noção de “forma”? Em “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II), o autor atribui um “duplo sentido” ao termo (no sentido mais literal, de “duplo sentido”, qual seja, o de indecibilidade de único posicionamento): a) forma no sistema semiótico; b) forma no sistema semântico. Benveniste (1989, p. 221) inicia seu trabalho fazendo um alerta: “a presente exposição é um esboço para situar e organizar estas noções gêmeas de sentido e forma, e para analisar suas funções fora de qualquer pressuposto filosófico”. Para o autor, “forma e sentido são noções gêmeas”, isto é, noções que nascem juntas mas que percorrem caminhos diferentes.

Em virtude da impossibilidade de enumerar, *a priori*, as funções da linguagem, Benveniste parte da noção de signo. Considerando a forma do signo, a saber, o significante, o autor distingue dois planos: a análise fonêmica (significante) e a análise semiótica (significante em relação ao significado). Sobre a análise semiótica, atrelada ao plano do significado, basta dizer que a língua está sujeita a análises da *estrutura formal do significante*. Interessa-nos, sobretudo, o signo no plano do significado, “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua” (PLG II, 1989, p. 227). Logo, no sistema semiótico, é suficiente dizer que a *forma* do signo está sujeita à *análise de sua estrutura formal* e que o *sentido* do signo é determinado por sua *existência* ou inexistência no uso feito ou ignorado pela comunidade falante. Considerando que *forma* e *sentido* são noções gêmeas, Benveniste parece nos informar que uma análise da estrutura formal só vale a pena quando determinados signos são aceitos pela comunidade falante. Em nosso caso específico, a relação interlocutiva entre professor e aluno em situação de ensino de escrita, as *palavras* ou *signos* utilizados pelo professor só valem a pena serem analisados se estiverem sendo usados para estabelecer uma alocução com os alunos.

Benveniste continua seu trabalho, afirmando que “há para a língua duas formas de ser língua no sentido e na forma. Acabamos de definir uma delas: a língua como semiótica; é necessário justificar a segunda, que chamamos de língua como semântica” (PLG II, p. 229). Essas duas formas indicam as “modalidades fundamentais da função linguística, aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica” (PLGII, p. 229). Assim, embora seja impossível definir *a priori* as funções da linguagem, é possível dizer que as duas modalidades fundamentais, significar e comunicar, são ambas imprescindíveis para

o emprego da língua. Para o autor, é apenas no nível semântico que se pode pensar a sociedade, pois “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” (PLG II, p. 229). Logo, se é no âmbito da semiótica que a indicação da subjetividade deve ser *analisada, descrita*, é somente no âmbito da semântica que ela pode *servir* para orientar o desenvolvimento da escrita.

Se a unidade do semiótico é o signo, qual é a unidade da semântica? A frase. Segundo Benveniste (1989, p. 229), trata-se do “intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística do pensamento [...] a semântica resulta da atividade do locutor que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, 1989, p. 229-30). Ono (2007), fazendo um estudo da palavra *frase* em diversos textos de Benveniste, constata que há três *noções associadas* a ela, a saber, *atualização, predicação e realização*. Esclarece ainda, com base no artigo de 1966, “A forma e o sentido na linguagem”, ora em exame, que *sintagmatização, predicação e atualização* são operações realizadas ao mesmo tempo pelo locutor (ONO, 2007, p. 70). A *realização* depende do tempo linguístico, isto é, é da conversão da língua em discurso; logo, *sintagmatização, predicação e atualização* são operações necessárias para a *realização* da frase. A partir dessas afirmações, é possível fazer uma reflexão sobre as noções de *forma* e *sentido*. A forma da frase é o *sintagma*; o sentido da frase é a *ideia* que exprime, ou seja, “a frase é cada vez um acontecimento diferente [...] ela não pode, sem contradição de termos, comportar emprego; ao contrário, as palavras que estão dispostas na cadeia e cujo sentido resulta precisamente da maneira em que são combinadas não têm senão empregos” (BENVENISTE, 1989, p. 231). Daí constatamos que a *forma* da frase está à serviço do *sentido*, ou, em outras palavras, que a *forma* é o *sentido* da frase.

Como apreender o *sentido* da frase, esta unidade de análise semântica? É importante explicitar dois conceitos correlatos: *agenciamento* e *apropriação*. Após a explicitação destes dois conceitos, acreditamos ter estabelecido um arcabouço teórico suficiente para compor a metodologia de análise de relatórios de estágio. Vejamos:

Agenciamento.

Definição: processo de organização sintagmática pelo sujeito.

Nota explicativa: Através do agenciamento, o sujeito organiza as formas da língua para transmitir a ideia a ser expressa em seu enunciado.

Termos relacionados: apropriação, referência, sintagmatização (FLORES et al., 2009, p. 47).

Apropriação.

Definição: processo de uso da língua pelo sujeito por meio da enunciação.

Nota explicativa: Benveniste ressalta que o processo de apropriação ocorre com a tomada, por inteiro, da língua. É o estabelecimento pelo sujeito de relações com as formas da língua, de modo a selecionar aquelas que forem compatíveis com a ideia a ser expressa. [...]

Termos relacionados: atualização, língua, subjetividade. (FLORES et al., 2009, p. 49).

Constatamos que a *apropriação* do estagiário das orientações do supervisor culmina no *agenciamento* de ideias marcadas no relatório de estágio. Reconhecer, então, a relação entre orientação e prática revelada na escrita constitui parte do trabalho para o estabelecimento de uma avaliação justa do trabalho do professor em formação inicial.

Análise da estrutura do relatório e relatório de estágio

Tomando a ideia de *signo* como unidade semiótica e a ideia de *frase* como unidade semântica, entendemos que tais conceitos se concretizam no relatório de estágio supervisionado, respectivamente, pela estrutura do relatório de estágio, isto é, as seções exigidas pelo supervisor do trabalho e pelo enunciado efetivamente escrito pelo estagiário em relação ao universo discursivo da escola (dimensão referencial da frase) e a seu próprio desempenho (dimensão auto-referencial da frase).

É na *frase* que reconhecemos a indicação de subjetividade por meio dos índices essenciais de pessoa (*eu/tu*, em que *eu* designa o estagiário e *tu* a imagem do supervisor projetada no relatório), tempo e espaço e os procedimentos acessórios de funções sintáticas, os quais podem se organizar de forma a atender ou não aos quatro, entre seis⁵⁴, critérios de avaliação do relatório de estágio (a saber, inovação metodológica, percepção da complexidade da escola, coerência entre planejamento e desenvolvimento das atividades). Em sua plenitude, esses quatro critérios revelam que o *eu* projeta para além de *tu* que deve ser *agradado*, um *ele*, isto é, um terceiro *eu/tu* que avaliaria o trabalho como inovador, coerente, formal e independente.

Dessa forma, a indicação de subjetividade é o fator que garante precisão linguística na avaliação da prática do estagiário, marcada no relatório de estágio. A questão central a ser respondida é a seguinte: Em que medida o *eu* agencia signos que atendem às expectativas gerais do supervisor, marcadas na

⁵⁴ O segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto critérios, a saber, percepção da complexidade da escola, formalidade da escrita, coerência entre plano e aula, independência do supervisor e atendimento das expectativas do supervisor não serão analisados neste texto.

estrutura do relatório e que revelam apropriação plena de inovação metodológica?

O relatório de estágio supervisionado em análise refere-se ao componente curricular chamado *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II* e pertence à Gabrielli Dias⁵⁵, aluna da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, Rio Grande do Sul. Ela realizou seu estágio em Pinheiro Machado (RS), em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA), à noite. O relatório contém 93 páginas (incluindo anexos) e intitula-se *O valor das raízes: gramática, língua e cultura do Rio Grande do Sul*, contando a seguinte estrutura: 1) Conteúdo/assunto; 2) Eixos articuladores; 3) Apresentação; 4) Objetivos gerais do projeto de ensino; 5) Série; 6) Materiais; 7) Dinâmica; 8) Possibilidades de modificação no plano inicial; 6) Referências bibliográficas; 7) Diários reflexivos das observações das aulas da professora regente; 8) Descrição da escola com fotos; 9) Planos de aula (contendo data, escola, série, nome do estagiário, conteúdo, objetivo geral, objetivos específicos, estratégias, recursos, avaliação, observações, anexos com exercícios e textos); 10) Diários reflexivos das práticas de sala de aula; 11) Anexos (documentos comprobatórios do estágio e fotos das atividades).

É necessário informar ainda que, ao término do estágio supervisionado, em dezembro de 2012, a nota auferida ao trabalho da aluna Gabrielli foi 9,0. Tal avaliação considera três elementos: a) Pertinência teórica e adequação escolar do projeto de ensino (4 pontos); b) Qualidade de uma atividade de prática de sala de aula supervisionada pela professora em visita técnica à escola (2 pontos); c) Completude, pontualidade de entrega e adequação do relatório de estágio supervisionado (4 pontos).

⁵⁵ A aluna assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. De qualquer forma, o nome apresentado é de caráter fictício.

Deste relatório de estágio, selecionamos uma seção. Selecionamos o item “Apresentação” para verificar o critério *inovação metodológica*. O percurso metodológico será o seguinte: 1º) destaque das frases, no sentido de *frase* presente em Benveniste (PLG I, referido acima); 2) identificação e análise dos índices essenciais de pessoa-tempo-espço e dos procedimentos acessórios das funções sintáticas (ARESI, 2011, referido acima); 3) análise global da relação entre frase e texto (considerando a relação entre frase e discurso, presente em “A semiologia da língua”, Benveniste, PLG II).

Avaliando a presença da inovação metodológica

Vejam os a “Apresentação” do relatório. Excluímos trechos de identificação precisa da escola.

1. *Perceber que não é a língua que muda com o tempo é os falantes que em sociedade que mudam a língua com o passar do tempo.* (Marcos Bagno)
2. A língua varia por isso muda. Tanto em relação com a língua falada como com a língua escrita bem como a língua no regionalismo que será o foco dos textos a serem explorados durante o Estágio II. Por isso a linguagem terá uma atenção especial, mas com uma abordagem simples para um maior entendimento da turma.
3. O gênero abordado será música, poesia nas letras das canções nativistas e tchê music. Introduzir a diferença e a interligação entre o que é: tradição, tradicionalismo, nativismo e regionalismo e a diferença nas músicas também entre nativistas e tradicionalistas.
4. A proposta do Projeto Cultural é desenvolver a oralidade, a partir da exploração da cultura do Sul, com base em parte do histórico da Califórnia da Canção Nativa, que ao longo dos anos, desde 1971, envolve a cultura e a história do Sul do Brasil, por

temas ao longo dos anos. A sequência didática será apresentada aos alunos no primeiro dia de aula.

5. A poesia das letras servirão para explorar os verbos na música e poesia e em contra partida da cultura, as rixas entre nativismo e tchê music e observação na linguagem regional das letras das canções.

6. Ensaiai e apresentar trovas à comunidade escolar do noturno, como produto final da valorização da cultura do Sul, desenvolvendo a oralidade do grupo da turma de EJA.

Neste texto, localizamos 6 frases e, em cada uma delas, índices específicos de pessoa-tempo-espço bem como procedimentos sintáticos específicos. Na primeira frase, os índices de pessoa são apresentados *em ausência*, trazendo, então, um enquadre da ordem da não-pessoa, no caso, o sociolinguista Marcos Bagno. Nesta frase, há o procedimento sintático da negação “*Perceber que não é a língua que muda com o tempo*”, seguido da afirmação “*é os falantes que em sociedade que mudam a língua com o passar do tempo*”. Logo, o sintagma “os falantes” é colocado em destaque.

Na segunda frase, há alguns índices de pessoa-tempo-espço, ao longo da frase: “Estágio II”, “atenção especial”, “abordagem simples” e “maior entendimento da turma”. Observamos, então, que há, na linearidade sintagmática da frase, uma progressiva aproximação do redator do relatório com seu próprio dizer (passagem do *ele* ao *eu*). Quanto aos procedimentos sintáticos, observa-se que os dois primeiros períodos são constituídos de frases asseverativas curtas e o terceiro, de duas frases com o conector *mas*, cuja presença assegura a presença do *eu*.

Na terceira frase, há um retorno às formas *em ausência*, trazendo enquadre da ordem da não-pessoa. Nessa posição, o estagiário, que já revelara uma preocupação com “a turma”, volta sua preocupação para o *conteúdo*. Essa preocupação transparece até o final da “Apresentação”, na quarta, quinta e sexta frases. No

final da quarta frase, observamos um movimento de aproximação ao *eu/tu*, no seguinte trecho “*A sequência didática será apresentada aos alunos no primeiro dia de aula.*” No final da frase seis, há uma ampliação do *tu*, isto é, do interlocutor, pois se observa a passagem da denominação “alunos/turma” para “turma de EJA”. Além disso, há um desdobramento na frase seis da díade *eu-tu* em duas díades, que passa da relação *professor-alunos da turma* para *alunos da turma-alunos de outra turma*. Nesse desdobramento, o *tu* inverte-se em *eu*.

Quanto aos *procedimentos acessórios*, relativos às funções sintáticas, observamos o uso de frases asseverativas curtas. Em especial, nas frases cinco e seis, há um esforço de concisão e objetividade ainda maior, chegando quase ao uso da frase nominal, por meio de um sujeito marcado por verbo na forma infinitiva impessoal. Segundo Flores et al. (2008, p. 98-99, grifos nossos), “diz Benveniste que a frase nominal: 1) liga-se *sempre ao discurso direto*; 2) serve sempre a asserções de caráter geral, sentenciosas. A frase nominal quer convencer, propõe uma relação intemporal, por isso permanente, agindo com um argumento por autoridade; *supõe o discurso e o diálogo*, mas não comunica um dado de fato.” Ainda que se tenha como resultado a construção sintática de *frase fragmentada*, o efeito enunciativo gerado é o da preocupação de mostrar que se está trabalhando com a *linguagem regional* (frase 5) com conseqüente “valorização da cultura do Sul” (frase 6), conforme enunciado na frase 1. Assim, a *quase* frase nominal (frase 6) está vinculada a um *suposto* discurso direto tal como enunciado na frase 1 (citação do sociolinguista Marcos Bagno). Assim, a estagiária coloca sob a forma de premissa impessoal, inquestionável o aparato teórico da sociolinguística, marca da qualidade de *inovação metodológica*.

Assim, os mecanismos de enunciação de não-pessoa (*ele*), marcados de forma alternante e mais enfática do que os mecanismos de enunciação de pessoa subjetiva (*eu*), servem para um

duplo propósito: 1º) garantir a presença do elemento *terceiro*, qual seja, a aula, a apresentação, a cultura; 2º) servir de lastro para a ampliação da dimensão do interlocutor, que parte de um *tu* restrito à presença do *eu-estagiário*, passando a *vocês, turma do EJA*. Em linhas gerais, a Apresentação do Relatório de Estágio II garante a característica da *inovação metodológica*, uma vez que, sabemos, as práticas tradicionais de ensino de língua são voltadas para uma relação restrita de *aprendizagem* da língua baseada na relação restrita eu/tu. De certa forma, a aluna compreende que trabalhar em perspectiva sociolinguística também é uma forma de atingir a *inovação metodológica*. No entanto, para que se possa ratificar a qualidade de inovação metodológica, far-se-ia necessário analisar outras seções do relatório de estágio, em especial os *Diários reflexivos das observações* e os *Diários reflexivos das práticas*⁵⁶.

Considerações finais: categorias analíticas de ordem enunciativa pertinentes ao relatório de estágio

Concluída a análise, é hora de verificar que categoria ou categorias analítico-enunciativas são pertinentes para a avaliação do relatório de estágio. Como vimos, a literatura especializada em letramento do professor já nos indicara seis características de um relatório de boa qualidade. Nesse sentido, acreditamos que a Linguística da Enunciação, de Émile Benveniste, em especial o conceito de *indicação de subjetividade*, possa nos oferecer mais parâmetros avaliativos.

Na análise da “Apresentação”, chama-nos a atenção o fato da ampliação da instância do *tu* (interlocutor) de *tu-alunos* para

⁵⁶ Para a pesquisa sobre os *Diários reflexivos*, sugere-se ao leitor a consulta de Zabalza (2004).

vocês-turma de EJA. Assim, a *ampliação – ou redução – da presença do tu no relatório* pode se constituir, a nosso ver, em um sétimo critério de aferição da qualidade do relatório de estágio. Esse critério diz respeito aos *índices essenciais da indicação de subjetividade*. Quanto aos *procedimentos acessórios, relativos às funções sintáticas*, cremos ser prematuro fazer qualquer afirmação mais categórica. Seria necessário analisar outras seções do relatório de estágio, tarefa que deve ser executada em um próximo futuro artigo. De qualquer forma, considerando as grandes funções sintáticas, a saber, asseveração, injunção e interrogação, percebemos que a forte presença da *asseveração, alternando movimentos de expansão em frases com conectores e de redução em frases nominais* é um indicativo de qualidade do relatório de estágio.

Gostaria de encerrar este artigo dizendo que as relações entre as áreas da Linguística da Enunciação e da Linguística Aplicada/Letramento do professor estão em fase de criação. Nossa tese de doutoramento (Silva, 2013) é um dos frutos dessa articulação que, a nosso ver, está apenas começando.

Referências bibliográficas

ARESI, F. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. *ReVel*, v. 9, n. 16, 2011, p. 262-275. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_os_indices_especificos.pdf>. Acesso em: 01/09/2013.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

BRITO, C. C. P. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o *outro* que me confessa. In: SILVA, W. R. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 139-164.

DORNELLES, C. Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. In: SILVA, W. R. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 53-82.

FLORES, V.; SILVA, S.; LICHTENBERG, S. WEIGERT, T. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, V.; BARBISAN, L.; FINATTO, M. J.; TEIXEIRA, M. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em letras. In: SILVA, W. R. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 109-138.

ONO, A. *La notion d'énonciation chez Benveniste*. Paris: Limoges, 2007.

SILVA, S. *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita*. 221 f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese (Doutoramento em Estudos da Linguagem/ Teorias do Texto e do Discurso). 2013.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Capítulo



A semantização do discurso metafórico: *um olhar enunciativo*

*Aline Wiczikowski Rocha*⁵⁷
*Claudia Stumpf Toldo*⁵⁸

O trabalho que ora apresentamos fundamenta-se nos estudos reunidos em *Problemas de linguística geral I e II*, publicados em 1966 e 1974, respectivamente, de Émile Benveniste. Dedicaremos mais atenção, principalmente, aos seguintes textos: a) “Níveis de análise linguística” (1964), que problematiza a questão da significação da língua; b) “Forma e sentido na linguagem” (1966), no qual Benveniste continua tratando das questões de *forma* e *sentido* que já aparecem no texto de 1964, mas trazendo agora os conceitos semiótico e semântico, ressaltando que da ordem do semiótico é tudo aquilo que está no interior da língua – portanto o signo é a unidade semiótica; e da ordem do

⁵⁷ Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade de Passo Fundo.

⁵⁸ Professora, doutora do curso de Letras e do PPGL – Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo. *E-mail*: claudiast@upf.br

semântico traz a frase como sua expressão, no emprego das formas da língua e *O aparelho formal da enunciação* (1970), quando trata especialmente sobre o que chama de enunciação.

Queremos destacar que Benveniste amplia o aspecto semântico do seu trabalho, ultrapassando as bases saussureanas. Reapresenta a *forma* como sendo a *língua* no sistema *semiótico* cuja função é significar, e o *sentido* corresponde à *frase*, que tem como função comunicar, desempenhando assim seu papel semântico da língua em dada situação de enunciação, sempre única e irrepetível.

Nesse cenário de reflexões, apresentamos um diálogo teórico do pensamento benvenistiano acerca da linguagem que julgamos possível para analisar o fenômeno da metáfora em textos publicitários.

A natureza articulada da linguagem: da noção de nível aos fundamentos semânticos da língua

É num movimento de enlace que Benveniste tece o estudo dos possíveis níveis de análise, discutindo a questão do sentido que muito bem serve a este trabalho. Para Flores; Teixeira (2008, p. 29), Émile Benveniste talvez seja o primeiro linguista que desenvolveu um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação sem se afastar do quadro estruturalista de Saussure. Está aí a origem da singularidade de suas reflexões e a sensibilidade com que observa e registra a importante contribuição de Ferdinand de Saussure no quadro da linguística. Nas palavras do próprio Benveniste, “Saussure é em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (PLG-I, 1995a, p. 35). Eis o reconhecimento a Saussure e à elaboração da sua ciência dos sistemas de signos.

Benveniste traz como princípio da doutrina saussuriana a *linguagem*, que, “como quer que se estude, *é sempre um objeto duplo* formado de duas partes cada uma das quais não tem valor a não ser pela outra” (PLG-I, 1995a, p. 43). Ressalta o autor que essa presença do dual é algo indissociável da linguagem, pois tudo nela “tem de ser definido em termos duplos; tudo traz a marca e o selo da dualidade opositiva” (PLG-I, 1995a, p. 43). Essa filiação de Benveniste ao quadro estruturalista saussureano o conduz a tomar de Saussure a concepção de língua como sistema, movimento que o faz pensar no conceito de linguagem.

Segundo Benveniste, quando um objeto como a linguagem é estudado com espírito científico, evidencia-se que todas as questões se propõem ao mesmo tempo, conforme o fato linguístico, e que se refere, especialmente, relativamente ao que se deve admitir como *fato*, isto é, aos critérios que o definem como tal. Logo, Benveniste (PLG-I, 1995b, p. 127) reconhece que a linguagem requer descrições formalizadas, pautadas em procedimentos e critérios adequados. Trata-se, pois, de organizar os estudos de linguagem, seguindo princípios racionais e construções descritivas coerentes da língua. Estabelece-se, assim, o que Benveniste acredita ser “essencial na determinação do procedimento de análise”, a noção de *nível*. É ela quem possibilita que “a arquitetura singular das partes e do todo” das formas linguísticas seja analisada, além de configurar duas importantes operações: a segmentação e a substituição.

Nesse incurso reflexivo, Benveniste propõe que se pense nessas operações em um nível superior, ou seja, segmentando e substituindo unidades mais extensas. Para ele, o sentido torna-se “a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (PLG-I, 1995b, p. 130-131). O nível estrutura-se, desse modo, como um operador do processo de análise e configuração das unidades linguísticas.

Ao ampliar a discussão, Benveniste formula duas definições, a de *forma* e de *sentido* de uma unidade linguística. À primeira, atribui-se “a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior”; e à segunda, “a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior”, respectivamente, (PLG-I, 1995b, p. 135-136). Essas propriedades apresentam como característica sua indissociabilidade no funcionamento da língua, pois se relacionam no processo de análise em função da natureza articulada da linguagem. Assim, projetar as bases do sentido na língua implica observar a forma em dois níveis: o semiótico e o semântico. Este vincula-se à frase e, portanto, à referência, à ideia, à sintagmatização; aquele ao signo (saussureano). Esses dois níveis operacionais da língua em ação convertem a língua à chamada língua-discurso.

A conversão da língua em discurso diz respeito à sintagmatização-semantização, o que é explicitado por Benveniste no texto de 1966 *A forma e o sentido na linguagem*. Resumindo, podemos dizer que a sintagmatização é um trabalho realizado pelo locutor relativo ao estabelecimento de inter-relações entre as palavras que constituem o enunciado. Essa noção de sintagmatização coloca em relevo as conexões entre as palavras, conexões estas que estão a serviço de uma ideia a ser expressa, que é relativa, por sua vez, à atitude do locutor e à situação enunciativa; a semantização é um processo concernente ao uso da língua para atribuição de referência à atitude do locutor e à situação enunciativa.

A passagem do signo para um nível superior, sua saída do domínio da palavra e sua inserção no domínio da frase é uma importante avaliação processual dos níveis realizada por Benveniste:

A frase, criação indefinida, variedade sem limite é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja

expressão é o discurso. [...] Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva. A frase pertence bem ao discurso. É por aí mesmo que se pode defini-la: a frase é a unidade do discurso (PLG-I, 1995b, p. 139).

A frase tratada como unidade completa traz em si sentido e referência: “sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 1995b, p. 140). O estudo dos níveis de análise de Benveniste o conduz à conclusão de que a linguagem começa a partir do “discurso atualizado em frases”, pois é aí que “a língua se forma e se configura” (BENVENISTE, 1995b, p. 140). O discurso é o espaço em que o nível da frase se realiza, é onde podemos ver a língua que é forma construindo conteúdo, manifestando sentidos sempre singulares. O nível da frase coloca em cena não só a língua, mas uma língua que é, sobretudo, discurso: língua-discurso. Face a essas considerações, é necessário observar o papel que a *língua* desempenha no uso da linguagem e, dessa forma, referenciar o aspecto semântico da teoria Linguística da Enunciação.

Como já citada, a importância de Saussure é destaque nas considerações de Benveniste, posto que Saussure, tratando do signo linguístico, abriu caminho para uma descrição das unidades semióticas, sendo que “estas devem ser caracterizadas pelo duplo ponto de vista da forma e do sentido, já que o signo, unidade bilateral por natureza, se apresenta por sua vez como significante e como significado” (p. 225). Na semiologia, “o que o signo significa não dá para ser definido,” pois para que um signo exista como tal, é preciso que “ele seja aceito e que se relacione de uma maneira ou de outra com os demais signos.” O cerne da questão não é mais definir o sentido, já que no plano do significado o critério de análise é se algo significa ou não. Para Benveniste,

“significar é ter sentido e nada mais” (PLG-II, 1989d, p. 227), e completa:

este *sim* ou *não* só pode ser pronunciado por aqueles que manuseiam a língua, aqueles para os quais esta língua é a *língua* e nada mais. Nós erigimos, desta forma, a noção de uso e de compreensão da língua como um princípio de discriminação, um critério. É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua (PLG-II, 1989d, p. 227).

Outro ponto da análise de Benveniste está na representatividade da frase, na sua função comunicativa na língua. Acerca disso ele assegura:

pensamos que o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas. Instauramos na língua uma divisão fundamental, em tudo diferente daquela que Saussure tentou instaurar entre língua e fala. Parece-nos que se deve traçar, através da língua inteira, uma linha que distingue duas espécies e dois domínios do sentido e da forma, ainda que, eis ainda aí um dos paradoxos da linguagem, sejam os mesmos elementos que se encontrem em uma e outra parte, dotados, no entanto, de estatutos diferentes (PLG-II, 1989d, p. 229).

Nesse contexto, forma e sentido na língua tornam-se indissociáveis, intensificando as discussões a respeito da condição semiótica e semântica da língua, pois, de acordo com suas proposições “Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retornam, mas outras e para entrar em relações novas” (BENVENISTE, 1989d, p. 229). Assim, a semiótica caracteriza-se por ser própria da língua, enquanto que a semântica depende que um locutor coloque

a língua em ação para que se realize. Posto isso, é necessário atentar para particularidades como a do signo semiótico e da frase. Compreende-se que o primeiro, para que exista em si e funde a realidade da língua, não encontra aplicações particulares. Já a frase, enquanto expressão do semântico, apresenta, além dessa particularidade, a relação com as coisas que estão fora da língua. Se o signo tem por parte integrante o significado, o sentido da frase está relacionado à situação do discurso e à atitude do locutor (PLG-II, 1989d, p. 230).

Dadas essas considerações, Benveniste (1989a, p. 231) apresenta como princípio o fato de que o sentido da frase é diferente do sentido das palavras que a compõem, porque “o sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica).” Transmitir a ideia, que é sempre particular, é uma tarefa em que o locutor seleciona e emprega as palavras de acordo com o sentido pretendido. Nessa acepção, introduz-se a noção de *referente*, que “é o objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto da circunstância ou do uso” (BENVENISTE, 1989d, p. 231). Na medida em que o *sentido* da frase tem a proporção da ideia que ela exprime, a *referência* da frase é vista como “o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever e fixar” (BENVENISTE, 1989d, p. 231). Portanto, o conceito de referência deve ser examinado, uma vez que é através dela que se pode perceber do que o texto trata e traz subsídios para que se observe a organização do texto.

A frase é, então, sempre um acontecimento singular, que “não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece” (BENVENISTE, 1989d, p. 231). No que se refere às palavras, seu sentido é resultado do modo como são combinadas, empregadas. Assim, “o sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sintagma particular e de preencher uma função

proposicional” (BENVENISTE, 1989d, p. 231-232). A polissemia é, nesse caso, a soma de valores contextuais instantâneos, e em constante movimentação de valor e permanência. É na perspectiva semântica da língua que posicionamos este estudo, visto que trazer à cena a metáfora implica considerarmos a sua potencialidade em integrar um sintagma particular, preenchendo uma função proposicional e manifestando, assim, a polissemia, essa soma de valores contextuais instantâneos.

Considerar uma entidade lexical como signo ou como palavra implica duas conseqüências opostas. Concernente à primeira, Benveniste diz que “dispõe-se muitas vezes de uma variedade bastante grande de expressões para enunciar, como se diz, a *mesma ideia*” (PLG-II, 1989d, p. 232). À segunda, respeita ao fato de que o agenciamento da ideia deve sofrer restrições, “há aqui necessariamente uma mistura sutil de liberdade no enunciado da ideia e de restrição na forma deste enunciado, que é a condição de toda a atualização da linguagem” (BENVENISTE, 1989d, p. 232). Entender a articulação semântica é ver que o *sentido* da frase encontra-se na totalidade da ideia, que é percebida por uma compreensão global; e que a *forma* é obtida pela “dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras” (BENVENISTE, 1989d, p. 232). A propósito do sentido, Benveniste afirma que,

o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação. Ora, as palavras, instrumentos da expressão semântica, são materialmente os signos do repertório semiótico. Mas estes signos, em si mesmos conceptuais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como *palavras* para noções sempre particulares, específicas, circunstanciais, nas acepções contingentes do discurso (PLG-II, 1989d, p. 232-233, grifo do autor).

Esses dois sistemas apresentam-se na língua em uso da seguinte forma: na base está o sistema semiótico, enquanto organização de signos, conforme o critério da significação, “tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos” (BENVENISTE, 1989d, p. 233). A partir deste fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, cuja significação é intencionada e produzida através da sintagmatização das palavras, considerando que, “cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 1989d, p. 234).

Esse duplo sistema não está simplesmente presente na língua, é ele que a movimenta num ritmo tão veloz e, ao mesmo tempo, sutil que analisá-lo ou desprendê-lo exige um grande esforço, pois um pertence ao outro, tamanho o poder significante da língua. E tudo o que se diga sobre isso será sempre incompleto.

Flores (2010) compreende que os *níveis* “estão numa inter-relação muito singular, para criar sentido e referência” e esse mecanismo de inter-relação é denominado, pelo autor, como *transversalidade enunciativa*, “a qual se caracteriza por permitir ver a língua como um todo atravessado pelas marcas da *enunciação*”. Assim, *os níveis de análise linguística* posicionam a metáfora como uma unidade de análise, logo, construir seu sentido implica observar a sua capacidade de integração, que respeita ao sentido, e de distribuição, que condiz à forma. A metáfora inscreve-se, desse modo, como um fenômeno da língua em ação e, como veremos, analisá-la significa desmembrá-la e do mesmo modo reintegrá-la a uma unidade maior, em busca da construção do sentido. Analisá-la significa, então, trabalhar com a ideia do sentido novo, do sentido inédito, do sentido outro.

A conversão individual da língua: um processo semântico

Essas considerações que fazemos acerca da enunciação estão embasadas em *O aparelho formal da enunciação*, último texto publicado pelo autor sobre o tema e visto por muitos (cf. ONO, 2007) como uma síntese do programa teórico de Benveniste. Porém, desde seus primeiros estudos, Benveniste destaca a importância do caráter social da língua. Em *Saussure após meio século*, texto de 1963, o autor já anuncia sua posição acerca da importância da língua na sociedade, afirmando que “*Não é a língua que se dilui na sociedade, é a sociedade que começa como língua*” (1995a, p. 47).

O aparelho formal da enunciação é um texto que mostra como Benveniste melhor precisou as questões da forma e do sentido, apresentando reflexões sobre o emprego das formas e o emprego da língua. O teórico observa o *emprego das formas* como um correspondente a todas as descrições linguísticas que a ela estão relacionadas, ou seja, é compreendido como “um conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis” (BENVENISTE, 1989e, p. 81), que pertencem ao signo do nível semiótico.

Já o *emprego da língua* é entendido como “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1989e, p. 82). O *emprego da língua* relaciona-se com a definição de enunciação, o que dificulta a apreensão do fenômeno, porque é confundido com a própria língua. Tão grande é a sua necessidade que passa despercebido, dada a natureza articulada da linguagem.

A enunciação é vista por Benveniste como sendo o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG-II, 1989e, p. 82), e determina como sua condição especí-

fica “o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (BENVENISTE, 1989e, p. 82). Essa relação do locutor com a língua é o que determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se, portanto, “considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação” (BENVENISTE, 1989e, p. 82). A enunciação é um grande processo, e para o teórico pode ser estudado sob diversos aspectos, mas, para o momento, destacam-se os três principais.

O primeiro corresponde à realização vocal da língua, pois os sons emitidos e percebidos são sempre atos individuais. Cada um sabe que, “para um mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa” (BENVENISTE, 1989e, p. 82-83), isso porque a enunciação é produzida em diversas situações. O princípio de que a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso requer mais uma vez o estudo do sentido, “como o *sentido* se forma em *palavras*, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação” (BENVENISTE, 1989e, p. 83). A semantização da língua está no centro deste aspecto da enunciação e conduz à teoria do signo e à análise da significância.

Percebe-se, então, que “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 1989e, p. 83). Nesse sentido, a língua sem a enunciação não passa de uma possibilidade. Dada a enunciação, ela efetiva-se em discurso. Benveniste diz: “a enunciação pode se definir [...] como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos [...] e procedimentos acessórios” (Ibidem, p. 84).

Assim, assumir a posição de locutor implica postular instantaneamente o *outro* diante de si, pois toda enunciação corresponde, ainda que explícita ou implicitamente, a uma alocação, que automaticamente postula um locutário. Nesse ato, o locutor mobiliza a língua pela necessidade de se referir pelo discurso. Nas palavras de Benveniste:

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. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (PLG-II, 1989e, p. 84).

Observe-se, ainda, a terceira série de termos que respeitam à enunciação, o paradigma das formas temporais relacionados a EGO, centro da enunciação. Estabelece-se, nesse fundamento, a temporalidade como produto da enunciação. Dela, instaura-se a “categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível” (BENVENISTE, 1989e, p. 85). Nessa categorização, a função do presente formal é explicitar o presente inerente à enunciação, renovável a cada situação de discurso, e imprimir na consciência o sentimento de uma continuidade denominada *tempo*.

Para o autor (PLG-II, 1989e, p. 85-86), continuidade e temporalidade “se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais.” Assim, o que caracteriza a enunciação “é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou

imaginário, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989e, p. 87). Essa característica desenha o chamado *quadro figurativo* da enunciação, pois é na forma de discurso que a enunciação coloca em igual posição duas figuras, sendo uma a origem e a outra o fim da enunciação.

Esta análise, mesmo que incompleta, intenciona observar o emprego das formas e como isso inscreve sentidos distintos no emprego da língua e na língua em uso/língua-discurso.

Análise enunciativa do sentido metafórico

O texto, objeto deste estudo, apresenta como anúncio principal o seguinte: “*Acredite, você não vai querer ver este carro irritado*”. Há também um texto secundário, disposto num bloco, cujo segmento destaque é: “*Chegou o Civic Si. O esportivo mais furioso do país*”. O anúncio (ver figura a seguir) porta em sua estrutura dois enunciados que apresentam elementos metafóricos, possíveis de serem submetidos à análise, a saber: a) *carro irritado*; b) *esportivo furioso*.

Enquanto produto do discurso, a metáfora requer uma descrição e análise de duplo sentido: a do signo e a da frase. Se desconsiderarmos a distinção que há entre o signo e a frase, os sentidos das metáforas apresentadas, na perspectiva aqui adotada, não podem ser definidos, porque, de acordo com Benveniste (PLG-II, 1989d, p. 231), “o sentido da frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego”, ou seja, o sentido da frase é diferente do sentido das palavras que a compõem.

Nesse caso, precisamos refletir como os enunciados “*Acredite, você não vai querer ver este carro irritado*” e “*O esportivo mais furioso do país*” se constituem enunciados metafóricos nesta publicidade. Ao retomarmos Benveniste (PLG-II, 1989d, p.

THE POWER OF DRIVEN

ACREDITE, VOCÊ NÃO VAI
QUERER VER ESTE CARRO IRRITADO.

CHEGOU O CIVIC SI, O ESPORTIVO MAIS FURIOSO DO PAÍS.
Não dá para saber do que o Civic Si é capaz antes de dirigir um. São 192 cavalos, câmbio manual de 6 marchas com LSD (Limited Slip Differential), Shift Light, acelerador Driven by Wire, controle eletrônico de estabilidade VSA (Vehicle Stability Assist), freios ABS com EBD (Electronic Brake Distribution), que fazem dele o melhor esportivo do mercado. Venha conhecer o novo Civic Si. Você nunca viu um carro tão furioso.

Ligue 0800 701 8432 e descubra a concessionária mais próxima. www.civicsi.com.br

O enunciado submetido à descrição dos níveis



Red Bull



CIVIC
Si
EURO 120



HONDA

229-230), encontramos a constatação de que a função linguística apresenta duas modalidades: a de significar e a de comunicar. A primeira respeita à semiótica e é vista como propriedade da língua, a segunda, à semântica que depende de um locutor colocando a língua em ação para que se realize.

A partir daí, é possível realizar a descrição semiótica e, portanto, colocar em prática a modalidade de significar desses enunciados, ou seja, dar a eles os sentidos dos respectivos signos, os sentidos do nível semiótico construindo a seguinte relação: 1) *Você não vai querer ver este homem irritado* e 2) *O homem mais furioso do país*. É visível que os sentidos dados a esses enunciados não correspondem àquele que o texto publicitário oferece, mesmo que essas descrições tenham em si significado. Assim, é preciso elevar os signos que compõem a publicidade a um nível superior, o semântico, que é capaz de dar conta da questão do sentido, ou seja, ao nível da frase que é “responsável pelo encontro do sentido e da designação, que embora sua associação apresentem-se distintamente”(BENVENISTE, 1995b, p. 137). Dessa maneira, poderemos observar que não temos o mesmo sentido, já que não temos a mesma enunciação. Essa enunciação constrói uma referência que lhe é própria: o sentido das palavras empregadas nesta publicidade.

A frase é a expressão do semântico e como tal agrega particularidades, ou seja, além de apresentar a particularidade do signo semiótico, é capaz de relacionar-se com as coisas que estão fora da língua, porque o sentido da frase está relacionado à situação do discurso e à atitude do locutor. Desse modo, enunciar “*Acredite, você não vai querer ver este carro irritado*” ou “*Chegou o Civic Si. O esportivo mais furioso do país*” não é apenas mobilizar a língua, mas dar a ela um sentido singular e fundado pela língua-discurso, em que o locutor, para transmitir a ideia, que é sempre particular, seleciona e emprega as palavras de acordo com o sentido pretendido. Nesse caso, o *eu* que

enuncia *carro irritado* e *esportivo furioso* não é diferente daquele que enuncia *homem irritado* e *homem furioso*, e sim a situação do discurso, que é “o objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto da circunstância ou do uso”, ou seja, o *referente* (BENVENISTE, 1989d, p. 231). Pensar a referência é concernir que a língua-discurso constrói uma semântica própria, porque o sentido está edificado na passagem da forma vazia à forma plena de um signo, e, para observar esse processo de semantização do enunciado metafórico, é fundamental a análise da circunstância em que a palavra é aplicada.

Dizer que um *homem está irritado/furioso* é diferente de dizer que um *carro está irritado/furioso*, posto que a primeira construção prevê na descrição do signo *homem* esse valor, e sua referência é esse *homem*, enquanto que a segunda, além de passar por essa descrição prevista pelo signo semiótico, precisa construir outros sentidos, porque sua referência está determinada pela palavra *carro*, e é aí que a metáfora se constitui, na produção destes sentidos outros.

O uso da metáfora permite ao locutor convencer o seu alocutário (*tu*) de que o seu produto é diferenciado, com qualidades específicas que o potencializam frente aos demais produtos da mesma categoria, e não o *absurdo* de que o carro é violento ou nervoso. Essa compreensão está inscrita na expressão semântica dos enunciados, que está implantada na enunciação representada na publicidade.

Pode-se dizer que o *eu* que enuncia (grupo Honda), enuncia em alocação a um *tu* (leitor/consumidor) o seu produto/objeto (Civic Si) a partir de uma “realidade de discurso”, a qual é designada por Benveniste (PLG-I, 1995c, p. 278-279) como sendo a realidade a que se refere *eu* ou *tu*, pois o *eu* só será possível na instância da locução, uma vez que significa “*a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu.*” Então, analisar o enunciado da publicidade é pensar no *eu* como

indivíduo presente na instância discursiva, é pensar também na situação de alocação, a qual postula o indivíduo alocutado, que corresponde ao *tu* do discurso.

As formas *irritado* e *furioso* são formas da língua que, ao passarem pelo trabalho de emprego dessas formas em dada situação enunciativa, têm um tratamento diferenciado, ou seja, um tratamento discursivo porque a frase “é a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, 1995b, p. 139). Assim, a análise da palavra no domínio semântico precisa comportar além da análise da forma, que se apresenta de modo rígido, compacto, também a análise do seu sentido, que está ligado ao modo como o usuário da língua o emprega na situação de discurso, ou seja, a cada enunciação.

Observemos, então, a descrição da imagem como colaboradora na produção enunciativa, e, posteriormente, a sua capacidade de significar frente ao domínio da linguagem verbal.

A imagem como colaboradora de sentidos

A construção da mensagem publicitária organiza-se de forma diferente das demais mensagens, já que impõe explícita e implicitamente valores, mitos e ideais e outras elaborações simbólicas. Por isso, a imagem é considerada um importante recurso na construção do texto.

Assim, ao observar a imagem do texto 2, é possível verificar, em primeiro plano, o carro Honda Civic Si, na cor vermelho, cujo ângulo da foto privilegia o seu lado direito, onde também estão dispostos outros elementos que servem à publicidade: uma mangueira, uma esponja, uma chaleira, quatro caixas vazias de chá de camomila e um balde, no qual os sachês do chá encontram-se imersos. Num segundo plano, está uma casa de cor clara e de

grande dimensão, dando a ideia de que o carro está estacionado em seu quintal. O fundo da imagem é preenchido por um crepúsculo. No rodapé esquerdo da publicidade há um breve texto descritivo referente às inovações do automóvel e, alinhada à direita, está a marca do produto.

O signo vermelho é considerado a cor mais ativa e emocional, e como tal representa para a publicidade a força, a vibração, o poder, a sedução. O vermelho contribui à imagem porque oferece a ideia de coragem e atitude, em virtude da potência que há no Si e que o torna superior aos demais carros. A mesma cor, ainda numa perspectiva do senso comum, também sugere a explicação para a suposta irritabilidade do carro descrita na mensagem, pois uma das características visíveis do nervosismo e da irritação é a cor vermelha.

O crepúsculo que recobre o fundo da imagem é um complemento que fortalece a sensação de fúria, de nervosismo e de calor. As caixas de chá de camomila vazias e seus sachês imersos em um balde afirmam o suposto nervosismo do carro, implantado pelo sentido do signo semiótico, pois o balde de chá o acalmará do mesmo modo que a mangueira o refrescará, uma vez que o chá de camomila contém propriedades medicinais que acalmam, o que permite inferir que o mesmo atua na peça publicitária como símbolo da tranquilidade. Do mesmo modo, a mangueira, que substitui o chuveiro para um refrescante banho. Nesse contexto, o carro, por ser um carro furioso, precisa de um banho e uma dose de chá de camomila expressivos, para que possa se acalmar.

Quando questionamos o modo como as descrições dos signos semióticos podem interferir na construção do sentido metafórico, constatamos que essa descrição corresponde ao sentido genérico do signo e que o sentido metafórico passa por esse sentido para se constituir como tal. Todo esse processo de construção dos sentidos está determinado pela referência da frase, e nela também está uma relação muito particular, a relação entre os signos verbal e visual. Isso porque, como analisamos anterior-

mente a *irritação* ou *fúria* do carro não tem o mesmo sentido que a forma semiótica aplica, mas sim o sentido de potência frente aos demais modelos da categoria. A referência da frase promove essa construção semântica e convida o leitor da publicidade a observar a imagem que a constitui, e nela perceber que o cenário é a descrição do sentido semiótico das formas *irritado* e *furioso*, e a palavra *carro*, assim como sua imagem, é a referência dessas formas como unidades metafóricas.

Vejamos, então, essa fusão de linguagens na compreensão do discurso.

A relação metafórica entre a palavra e a imagem na semantização da língua

O estudo dos signos considerados metafóricos, *irritado* e *furioso*, demonstra que as palavras se realizam no discurso, isto é, seus sentidos não estão relacionados apenas ao signo semiótico, apresentando-se em constante relação com o objetivo do locutor, na elaboração do discurso, e a situação em que esse discurso é proferido.

Como propriedade do discurso, os enunciados “*Acredite, você não vai querer ver este carro irritado*” e “*O esportivo mais furioso do país*” deixam de ser uma mera possibilidade da língua e, na enunciação, passam a ser a língua plena e viva. A alocação em questão dirige-se ao leitor, que é convocado a observar o porquê do não querer ver a *irritação* e a *fúria* do carro, expressa na cena enunciativa pelos elementos que compõem a imagem da peça publicitária. Além disso, o leitor terá de compreender que as formas *irritado* e *furioso* constituem-se metáforas porque estão circunscritas à referência da publicidade, ou seja, à palavra *carro*, portanto, só apresentam sentido metafórico para o discurso expresso na publicidade.

Os sentimentos de irritabilidade e fúria que compõem o enunciado metafórico fazem parte da campanha da marca Honda, a qual preza pela venda da imagem de um produto considerado uma máquina potente e agressiva, pois o Si é *furioso* porque tem 192 cavalos de potência. É tanta potência que são necessárias seis velocidades em seu câmbio. A imagem colabora para que o leitor/consumidor atente para essa potencialidade do carro, pois estão dispostos ao seu lado elementos que provocam um efeito de ironia no momento em que sugerem acalmar o carro com um balde de chá de camomila. O sentido do texto se constrói na presença do nível semântico da língua, porque é nele que está a língua-discurso, e a possibilidade de um signo ter o sentido metafórico. Podemos, dessa forma, ilustrar essa passagem do signo vazio ao pleno, a partir do mecanismo da referência, assim: a) homem irritado/furioso, então nervoso, intenso; b) carro irritado/furioso, além de intenso, potente.

A metáfora é a língua em pleno funcionamento, uma vez que tem a capacidade de integrar uma unidade menor a outra maior, e da mesma maneira (re)construir o sentido do texto.

Considerações de uma análise enunciativa: a palavra e a imagem em ação

Expor um elemento linguístico como a metáfora à análise enunciativa resulta em considerações muito singulares a cada texto analisado, visto que a arquitetura do texto publicitário reserva ao leitor, e ao pesquisador, elementos sempre inéditos, bem como a enunciação. A primeira questão a ser considerada, nesta discussão, é a de que a metáfora não é apenas um elemento linguístico que ornamenta a linguagem, uma vez que sua presença no texto regulariza a reorganização de sentidos desse texto.

Outro fator importante a se destacar é o de que a metáfora é uma realização da língua e de seu duplo sistema, ou seja, uma realização que tem a participação do nível semiótico, na qualidade de provedor do valor genérico de todo signo da língua, e, sobretudo, do nível semântico, que se encontra acima do nível semiótico na língua, e que é responsável por promover a língua à condição de língua-discurso.

Assim sendo, a metáfora se constitui como tal apenas quando observada na comunicação discursiva, porque é nela que a língua vive em plenitude, porque é a partir dela que os interlocutores cumprem suas necessidades comunicativas. Dessa forma, assumir um enunciado como metafórico é dar a ele a propriedade de ser uma elaboração do discurso, e como tal existir apenas “na rede de *indivíduos* que a enunciação cria em relação ao *aqui-agora* do locutor” (BENVENISTE, 1989e, p. 86, grifos do autor). Essa relação que a metáfora constrói, na perspectiva enunciativa, é evidenciada na análise proposta, onde o sentido da metáfora é estabelecido pela referência do seu respectivo discurso. Constatamos que o centro de referência demonstra ser fundamental para que se considere um enunciado como metafórico, pois a referência de *furioso* e *irritado*, na primeira ocorrência, refere-se a *carro*, ao passo que na segunda a *homem*. Logo, os sentidos de ambos serão diferentes, já que o *homem* visto como *irritado*, *furioso* poderá, assim, ser intenso, estar nervoso. E o *carro* tem essa intensidade, atribuída pelo nível semiótico, em razão da sua potência. Mais uma vez, é a língua-discurso que percebe essa promoção de sentidos outros.

A metáfora é, assim, um exemplo de fenômeno linguístico que consegue, na cena enunciativa, transpor a dimensão do valor semiótico e provocar um valor específico para o texto em que está operando. Então, analisar o seu sentido no discurso é observar seu valor frente ao dispositivo que propicia sua enunciação. Fora dessa enunciação, não há metáfora, há, pois, apenas um signo em

nível semiótico. Para ser metáfora precisa ser língua-discurso, precisa pertencer a um locutor em uma esfera de comunicação, precisa criar sentido e sentidos que serão sempre outros em distintas enunciações.

Para Benveniste, a linguagem tem em si “poder fundador”, porque tem a capacidade de instaurar o imaginário, de animar as coisas inertes, de fazer ver o que ainda não existe, de trazer de volta o que desapareceu. A *palavra* é o poder mais alto já permitido aos homens, porque nela está a faculdade de simbolizar. Isso porque, no âmbito do discurso, a linguagem é promotora de uma relação entre as palavras e os conceitos, e, além de representar objetos e situações, produz “signos que são distintos dos seus referentes materiais” (PLG-II, 1989f, p. 30). Assim sendo, a metáfora não pode ser excluída da linguagem, e nem ser vista, apenas sob a perspectiva de figura de pensamento ou de elemento ornamentador de discursos, tal qual algumas perspectivas teóricas preconizam. A metáfora é linguagem que se materializa na língua-discurso.

A análise enunciativa de metáforas permite observar que, a cada enunciação, a metáfora dispõe, *abastece* o discurso de um sentido diferente, porque o seu valor será dado a partir da enunciação, que pressupõe o homem usando a língua em dada situação. Não se pode esquecer, então, que, a metáfora é uma construção que está na língua e que reflete esse processo dinâmico de “inventar novos conceitos e por conseguinte refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo” (BENVENISTE, 1989g, p. 21).

Nossa análise de metáforas refletiu a noção de sentido e verificou que ela opera unicamente no interior da língua e, principalmente, sob dois domínios de sentido: o semiótico e o semântico. Assim, o signo que compõe a língua é visto como a unidade semiótica, dotada de sentido para aqueles que dominam essa língua. Ele é, segundo Benveniste, apenas isto: “ser reconhecido como tendo ou não um sentido. Isto se define por sim,

não” (PLG-II, 1989g, p. 21). Isso porque esse sentido semiótico é um sentido já constituído, previsto e armazenado sempre de modo isolado. Em direção contrária, rumo a semântica, que tem “o *sentido* resultante da adaptação dos diferentes signos entre eles” (PLG-II, 1989g, p. 21, grifos do autor). Estamos diante da imprevisibilidade da língua. A metáfora é uma operante desses dois níveis, entretanto o nível semântico é o responsável por manifestar os sentidos específicos do discurso, já que estes são produtos do individual e, por isso, únicos e irrepetíveis.

Essa dupla passagem, semiótica e semântica, que a metáfora realiza precisa estar presente para que possa ser compreendida nesta perspectiva, pois de um lado está o seu sentido genérico, que é próprio do signo da língua, e do outro a construção do sentido específico, o da língua-discurso. Retomamos, aqui, Benveniste que afirma estar na base do sistema semiótico a organização dos signos, cujo critério é o da significação, sendo que cada um desses signos possui “uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos” (PLG-II, 1989d, p. 233). Sobre esse nível, está a língua-discurso que “constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras” (PLG-II, 1989d, p. 233-234). Desse modo, a metáfora participa do que Benveniste chama de “duplo sistema”, podendo servir como exemplo para demonstrar o que é do domínio semiótico e o que é do semântico.

Observar a metáfora nesse contexto de duplo sistema é observar que ela passa da condição de signo, sua condição formal, para a condição de palavra, pois só assim poderá integrar-se à frase. Isso equivale a dizer que ela se desloca da língua para o discurso. Precisamos lembrar, mais uma vez, que o homem faz uso da língua por intermédio de frases e que cada uma destas será sempre única, singular, irrepetível e direcionada a uma situação de discurso. A metáfora configura uma espécie de elo, visto que ela intermedia a relação entre o homem e o mundo, entre o

homem e o homem, e, na condição de palavra, possibilita o pensamento e a linguagem. E mesmo que não haja a experiência da metáfora, o homem tem, no discurso, a possibilidade de formar o sentido, de construir o objeto, porque a linguagem tem esse poder de intermediar, de dar forma, sentido e conteúdo. Eis a arquitetura da metáfora.

Então, a metáfora enquanto elemento da língua-discurso faz do texto publicitário uma construção dinâmica e potencializadora, porque a cada enunciação metafórica os sentidos se recriam. Essa enunciação metafórica, do texto publicitário, consegue aliar as linguagens verbal e visual, pois o sentido do discurso se constitui a partir da referência, a qual se encontra, sim, na palavra, mas tem na imagem uma espécie de suporte que afirma a referência. O especial do texto publicitário está aí, na sua capacidade de realizar a metáfora no verbal e no visual.

Referências

- BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995a. p. 34-49.
- _____. Os níveis de análise linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995b. p. 127-140.
- _____. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995c. p. 277-283.
- _____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989d. p. 220-242.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989e. p. 81-90.
- _____. Esta linguagem que faz a história. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989f. p. 29-40.
- _____. Estruturalismo e linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989g. p. 11-28.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. *A enunciação e os níveis de análise linguística*. Anais do Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso – SITED. PUCRS: set. 2010, p. 396-402.



Capítulo

VII

Práticas de letramento, ensino de línguas e multimodalidade na era digital

Elisa Marchioro Stumpf
Aline Aver Vanin

O discurso sobre as deficiências da realidade educacional brasileira tem se tornado mais frequente nos últimos anos, à medida que avaliações internacionais revelam dados desanimadores a respeito do desempenho de alunos da educação básica. Em que pese o fato de que tais avaliações e seus parâmetros possam ser questionadas, é difícil negar constatações empíricas advindas dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar: tanto professores quanto alunos apontam para o fato de que os conteúdos presentes nos currículos parecem não estar adequados à realidade atual, causando desmotivação e resistência por parte dos alunos, em especial por aqueles provenientes de camadas mais populares (Rojo, 2009). Se por um lado esse quadro do ensino parece

bastante caótico, por outro tais constatações são positivas porque colocam em xeque algumas crenças latentes ao fazer pedagógico e abrem espaço para repensar as práticas atuais. Um exemplo disso é a reformulação do ensino médio realizada no Rio Grande do Sul, com a implantação do ensino politécnico que, ao aproximar teoria e prática, procura auxiliar o aluno a integrar os conteúdos e pensá-los sob uma perspectiva de uso social⁵⁹.

Neste capítulo, procuramos tematizar como o ensino de língua portuguesa (ou mesmo o ensino do português como língua adicional) pode contribuir para a fazer o aluno se ver como sujeito nas diversas possibilidades de interação social que se dão por meio da linguagem escrita. Isso se alinha ao que é postulado pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que afirmam ser o objetivo das disciplinas de línguas e literatura dar

ao aluno condições de, ao longo da escolaridade, ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é e, por fim, de chegar à compreensão de conceito de língua que possa ser relacionado a qualquer uma com a qual venha a ter contato (2009, p. 53).

Nesse sentido, é relevante aproximar o ensino de língua com as realidades que os alunos trazem e compartilham em sala de aula. De nada adianta centrar as atividades de ensino em uma língua estanque, cujos exercícios e práticas não ultrapassam o nível das frases. Ou, numa tentativa de se enquadrar ao que muito se discute hoje, levar os alunos a praticarem gêneros discursivos que não se aproximam daqueles que encontram em seu dia a dia. Seria como ensiná-los a escrever cartas num

⁵⁹ “Há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade da uma gradação curricular” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6).

tempo em que até mesmo os *e-mails* parecem ultrapassados. As práticas de ensino de língua precisam estar em conexão com os gêneros da contemporaneidade, com destaque, aqui, para os da esfera virtual. É relevante chamarmos a atenção para o fato de que, enquanto há uma grande parte da população brasileira sem acesso à informação, uma outra parcela parece ter nascido com os *gadgets* nas mãos. Esses últimos, os nativos digitais⁶⁰, são capazes de conviver com espantosa naturalidade com cada novo lançamento tecnológico, adaptando-se às múltiplas modalidades de interação entre humanos e máquinas.

Portanto, de maneira mais específica, nosso objetivo é discutir de que forma o mundo digital, no qual muitos alunos encontram-se praticamente imersos, influencia as práticas de leitura e de escrita. Longe de demonizar tal influência, procuramos mostrar como essas diferentes tecnologias podem ser utilizadas a favor do trabalho pedagógico com a língua em sala de aula, em uma perspectiva que valoriza a interação como princípio orientador das práticas de linguagem. Além disso, tomamos como princípio organizador do ensino a prática social, que desloca o planejamento de uma sequência de conteúdos ordenados para uma escolha de textos significativos para o aluno, enquanto membro de uma dada comunidade. Para Kleiman (2007, p. 5), tomar a prática social como “ponto de partida e de chegada” não implica abandonar os conteúdos específicos da disciplina, mas sim trabalhar com eles em uma perspectiva que enfatize sua importância na participação efetiva e competente em diversas práticas sociais por meio da linguagem. O grande desafio que se coloca para o professor é como determinar quais textos são significativos, dada a “bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades

⁶⁰ Expressão cunhada por Marc Prensky (2001) para se referir às pessoas que nasceram em uma época em que tecnologias digitais são usadas cotidianamente.

corriqueiras de grupos que [...] já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Essas considerações justificam nossa escolha por tomar os estudos sobre letramento como base de nossa reflexão. Ao conceber que as práticas de leitura e escrita são socialmente situadas, tais estudos permitem ampliar a consideração de diferentes práticas, sem colocá-las em posição de maior ou menor prestígio, embora apontem para a valorização social que algumas delas possuem. Assim, a ancoragem nesses estudos permite o resgate e o estudo de diferentes práticas que extrapolam o contexto escolar, mas que dele podem fazer parte e serem objetos de reflexão e estudo por parte de alunos e professores. É nesse ponto que a esfera virtual adentra as práticas de letramento. A propagação dos gêneros da cibercultura em todos os setores da vida contemporânea propicia uma reflexão sobre uma reinvenção dos processos de leitura e de escrita provocada pela influência do meio virtual. Considerando essas mudanças, nosso texto tem como objetivo central discutir as práticas de letramento na contemporaneidade, em especial aquelas fundamentadas nos gêneros da esfera virtual.

O trabalho se divide em três partes. Inicialmente, procuramos contextualizar a corrente de estudos que dá suporte a nossa discussão, mostrando, ainda que de maneira breve, o surgimento e o desenvolvimento dos estudos sobre letramento. A seguir, focamos nossa reflexão nas práticas de letramento que podem fazer uso dos gêneros da esfera digital, com especial atenção às suas consequências para a leitura e escrita. Por fim, procuramos debater como incluir tais práticas no ensino de língua materna ou até mesmo adicional.

Antes de seguir nosso percurso, cabe fazer uma ressalva. O foco deste artigo recai, inevitavelmente, sobre a sala de aula, dada a natureza de nossas experiências e trajetórias acadêmicas. Entretanto, não queremos, com isso, responsabilizar unicamente o professor pela inclusão ou não de práticas de letramento

relacionadas à esfera digital no seu fazer pedagógico. Sabemos que discutir essa questão passa por outras instâncias, incluindo aí aquelas que poderiam garantir uma infraestrutura adequada e perspectivas de formação continuada para docentes em exercício⁶¹. Nosso objetivo é orientado a fim de mostrar a importância deste trabalho como algo que possa mobilizar o aluno em uma aprendizagem significativa e sugerir alguns caminhos possíveis.

Práticas de leitura e de escrita: múltiplas e socialmente situadas

Nos meados da década de 80, surgiu um novo enfoque nas pesquisas sobre leitura e escrita. Oferecendo um contraponto às pesquisas de cunho cognitivista, os chamados *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) procuraram apresentar uma abordagem sociocultural das práticas letradas. Utilizando a etnografia como metodologia de pesquisa, trabalhos como os de Heath (2001, publicado originalmente em 1982) e Street (1984) ofereceram uma descrição detalhada de tais práticas. Isso possibilitou mostrar como algumas práticas são mais sociais e academicamente valorizadas, em detrimento de outras, o que acabou por colocar em xeque concepções sobre práticas de leitura e escrita que tinham como verdade uma concepção de língua como algo normatizado, estático e passível de ser apreendido por meio da *transmissão* de conhecimentos. Essas concepções anteriores defendiam, inclusive, que tais processos eram possibilitados por meio do domínio de certas habilidades independentes que, uma vez adquiridas, podiam ser transferidas para outros contextos. No contexto brasileiro, essa corrente de estudos resultou na introdução de um novo conceito, o de *letramento*. Práticas de leitura e de escrita, ou de letramento, são um tipo de prática social construída

⁶¹ Kleiman (2008) chama a atenção para o fato de que temas como textos multimodais parecem ainda não ocupar um espaço significativo na formação inicial do professor.

nas interações dos sujeitos com os gêneros do discurso com os quais se convive. Kleiman (1995) afirma que letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos. Já Soares (2002) mostra que o letramento está além da ideia da própria prática da leitura e de escrita, ou do impacto da escrita sobre a sociedade, mas como estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa dos eventos em que a escrita é parte da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – isto é, os eventos de letramento.

Os eventos de letramento estão ligados a qualquer situação em que a escrita é parte da natureza das interações entre os participantes. Para Heath (1983), esses eventos são situações em que a escrita se torna essencial na atribuição de sentido. Os grupos sociais que têm domínio do uso da escrita mantêm interações, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem condições para interagir em uma sociedade letrada. Contudo, “na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual todos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 490). É por esse motivo que se defende uma visão plural e multicultural das práticas de uso da língua. Os contextos sociais nos quais as produções escritas se inserem não são, necessariamente, aqueles de maior prestígio; na verdade, quaisquer comunidades de fala com características discursivas próprias fazem uso da escrita. Assim, a reflexão sobre práticas de letramento situadas e bem constituídas levam não só à consciência de um empoderamento pela linguagem, mas a um posicionamento sobre o lugar dentro da comunidade discursiva ao qual cada sujeito pertence. Para

Street (2003), o engajamento em práticas de letramento é sempre um ato social, e isso afeta a natureza do letramento em progresso.

Além disso, por considerar que os atos de ler e de escrever são atos de poder e de autoridade, Street (1993) apresenta uma abordagem ideológica de letramento em detrimento de um modelo autônomo de letramento. Segundo esse último modelo, a escrita é “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Já o modelo ideológico não desconsidera os estudos empreendidos, seguindo o modelo autônomo. Entretanto, ele aponta para o fato de que as práticas que se desenvolvem em torno da escrita são influenciadas por fatores culturais e relacionadas às estruturas de poder de uma dada sociedade, o que se reflete de maneira especial nas práticas escolares de letramento (KLEIMAN, 1995, p. 38-39). Os Novos Estudos do Letramento mostram que essas práticas são, na verdade, diversas e socialmente situadas. Um exemplo é o estudo de Heath (2001) que, ao comparar eventos e práticas de letramento de diferentes comunidades, mostra como o que se entende por letramento no processo inicial de escolarização valoriza certas práticas letradas ao invés de outras. Pode-se dizer que alunos que não conseguem dar conta das práticas iniciais de letramento não foram suficientemente *treinados* da forma como a escola valoriza. A autora mostra, portanto, que alguns estilos cognitivos ou estilos de aprendizagem são mais importantes para as atividades escolares de leitura e escrita de textos. Entretanto, tais estilos não se resumem a uma questão de preferência e/ou habilidade do indivíduo, mas dependem fortemente das práticas iniciais de socialização às quais uma criança é exposta no grupo social em que é criada. Assim, práticas valorizadas no âmbito escolar podem ou não ter feito

parte das experiências prévias da criança em diferentes eventos e práticas de letramento na sua vida pré-escolar.

De acordo com Heath (2001), os eventos e práticas de letramento que ocorrem em uma comunidade americana de classe média escolarizada são as que irão se repetir mais tarde na escola. Ao analisar a leitura de histórias para dormir, a autora constata que as questões de compreensão de texto seguem uma certa sequência. Inicialmente, são empregadas questões do tipo “o que é isso?”, que buscam categorizar e classificar fenômenos e objetos, bem como compará-los com novas e diferentes ocorrências. Esse tipo de questão tem uma consequência importante, pois, segundo a autora (2001, p. 322), “a explicação sobre informações pontuais é repetida quando se aprende a identificar os tópicos frasais, escrever esquemas e responder a testes padronizados que pedem os títulos corretos para cada história, e assim por diante”⁶². Ou seja, uma vez aprendida, espera-se que o aluno consiga descontextualizar essa habilidade e aplicá-la em outras atividades de leitura, compreensão e escrita de textos.

Após ter atingido o domínio desse tipo de explicação, as crianças devem, então, fornecer explicações lógicas (“*reason-explanations*”) ou comentários afetivos, que normalmente vêm depois das explicações sobre informações pontuais (“*what-explanations*”), na ordem dos exercícios de leitura. As explicações lógicas, que se intensificam nos anos finais do ensino fundamental, diferem do outro tipo por não apresentarem conteúdo com alto grau de redundância e por dependerem de conhecimentos detalhados em um dado domínio. Esse conhecimento, no entanto, é imprevisível e, muitas vezes, pode extrapolar o conhecimento do professor, motivo pelo qual muitas vezes tais questões são deixadas como

⁶² No original: “the what-explanation is replayed in learning to pick out topic sentences, write outlines, and answer standardized tests that ask for the correct titles to stories, and so on”. Todas as traduções são de responsabilidade nossa.

“crédito extra”. Por último, os comentários afetivos figuram no final de atividades de leitura ou também como “crédito extra”⁶³.

Além disso, espera-se que a criança domine determinados comportamentos em relação aos momentos de leitura do texto escrito. Entre eles, fazem parte os estilos de tomada de turno e maneiras de demonstrar conhecimento. Para a autora, nas práticas levadas a cabo a partir do evento de contar histórias antes de dormir, as crianças aprendem a ouvir e a esperar por pistas que sinalizam sua vez de falar e responder às perguntas, além de aprender sinais para poder falar em um grupo.

Como se pode constatar, os estudos ancorados nessa perspectiva dão relevo a aspectos que costumavam ser ignorados até então, tais como as identidades construídas pelos participantes e as relações de poder que circundam as práticas letradas. Nas palavras de Ivanic (2004, p. 222), “letramentos são heterogêneos, moldados por interesses, epistemologias e relações de poder, têm consequências para identidade e estão abertos à contestação e mudança”⁶⁴.

Nesse sentido, Hall (2005) compreende identidade como a concepção de sujeito como possuidor de diversas identidades formadas continuamente, sofrendo mudanças em função das relações simbólicas que estabelece. O sujeito, então, assume diferentes identidades em diferentes momentos. Enquanto membro de um grupo, o indivíduo deve aprender a habitar no mínimo duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a

⁶³ Tais perguntas podem se encaixar em dois tipos de questão, de acordo com a tipologia elaborada por Marchuschi (2001), a saber: perguntas subjetivas e perguntas do tipo vale-tudo. Em comum a esses dois tipos, está o fato de que são perguntas que admitem qualquer resposta e, por isso, não podem ser avaliadas propriamente. Isso revela o quanto a escola não encoraja os alunos a fazer uma relação entre o texto e as suas vivências e preferências de leitura, o que certamente não contribuiu para a formação de leitores.

⁶⁴ No original: “literacies are heterogeneous, are shaped by interests, epistemologies and power relations, have consequences for identity and are open to contestation and change”.

traduzir e a negociar entre elas, resultando disso a formação de culturas híbridas.

Somos socialmente construídos e individualmente orientados; o indivíduo é, necessariamente, contextualizado, ao mesmo tempo em que se empenha em irromper desse contexto com um comportamento individualizado. Ao relacionarem-se com outros, todas as ações que partem dos sujeitos e daqueles com quem interagem contribuem para a formação de marcas que os transformam. É por meio da linguagem que significados do estar no mundo se concretizam. Mais do que comunicar, a linguagem serve à elaboração da realidade, e é por meio dela que o sujeito poderá dizer como a sua realidade se configura e tornar manifesto um conjunto de crenças sobre o mundo. Por isso, não se pode falar em língua sem tratar das identidades de cada sujeito e dos grupos aos quais se inserem: aprender (sobre) uma língua significa abrir nossas identidades para mudanças e refletir sobre essas identidades que assumimos ou que podemos assumir. Para Simões et al. (2012), por serem expressões das identidades sociais é que as línguas não existem sem variação: “a variabilidade dos usos da língua é um recurso para que possamos, no espaço da linguagem, nos constituir em nossas singularidades, associações e conflitos identitários” (p. 85).

O ensino de língua, materna ou adicional, está diretamente ligado à construção das subjetividades dos alunos, e essas estão indissociavelmente ligadas à construção de suas identidades sociais. Por isso, provocar reflexões a respeito das relações entre as identidades é essencial para que os aprendizes possam livrar-se de um pensamento estanque e voltado à crença de que a realidade é aquela que se apresenta a eles, e não como algo que é a todo o momento construído. Simões et al. (2012, p. 85) reforçam essa ideia ao afirmar que “o acesso a novos modos de usar a língua, especialmente os vinculados à escrita, representa a oportunidade de [...] pensarmos em nossas identidades não como destinos

inexoráveis, aos quais estamos submetidos, mas colocá-las em xeque e realizar escolhas”. Alunos que reflitam sobre aquilo que aprendem e que saibam negociar sentidos para a realidade são sujeitos empoderados; eles podem, a partir disso, escolher como interagir em diferentes grupos sociais e, conseqüentemente, saber como posicionar-se em situações diversas.

Nessa linha, defende-se que o ensino vise à dialogicidade, em detrimento de uma prática monológica, centrada no docente. Para auxiliar os alunos na construção de suas identidades em sua comunidade discursiva, as práticas pedagógicas devem ser orientadas com vistas a tornar visíveis, desafiar e lidar com discursos oficiais e não oficiais (LILLIS, 2003, p. 193). Um discurso monológico parte do pressuposto de que a comunidade de fala (neste caso, a escolar) é homogênea, enquanto os objetivos de um ensino dialógico focam mais na noção de que a comunidade é heterogênea, isto é, traz consigo múltiplos saberes, os quais devem ser aproveitados. Para Lillis (2003, p. 198), a língua, bem longe de ser uma entidade estática, com significados fixos, como implicado em dicionários, por exemplo, é um fenômeno vivo e social que carrega significados e contribui dinamicamente para que esses possam ser elaborados. Somente por meio de práticas significativas, com o uso de gêneros do discurso próximos da realidade dos alunos, pode-se levar à consciência do lugar que os aprendizes podem ocupar e, conseqüentemente, das identidades sociais que podem assumir.

Por esse motivo, as práticas que envolvem o uso da linguagem devem implicar a inserção de sujeitos interlocutores em determinados contextos – ou situações de produção –, visando a diferentes finalidades de comunicação e a partir de lugares enunciativos diversificados (ROJO, 2004). O acesso a novos modos de usar a língua ocorre por meio das experiências sociais ao longo da vida, a partir das quais as práticas e os eventos de letramento serão apropriados para que só assim o sujeito, consciente de que

pode ter voz, possa circular em diferentes esferas sociais. Em se tratando da comunidade discursiva virtual, a manipulação das diversas ferramentas oriundas das novas tecnologias leva à reelaboração de gêneros discursivos que, na sua multimodalidade, acabam moldando também as maneiras de falar sobre a realidade.

Práticas de letramento na comunidade virtual

Como discutimos anteriormente, a noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem em nossa sociedade e aos modos como as pessoas fazem uso da escrita em determinadas situações. Logo, os eventos e práticas de letramento não podem ocorrer somente na escola. De fato, é preciso reconhecer que os alunos participam de inúmeros eventos e práticas de letramento antes mesmo de entrar na escola e fora dela ao longo de sua trajetória. Nas palavras de Kleiman (1995, p. 20), “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Se é verdade que, nos últimos anos, a escola parece manter um diálogo com o que se passa para além dos seus muros, incorporando elementos da realidade dos alunos, não se pode dizer que essa mesma atenção tem sido estendida às novas tecnologias de informação e de comunicação⁶⁵. Dessa forma, é importante ressaltar que quaisquer espaços nos quais os sujeitos interagem, os materiais aos quais têm acesso, as pessoas com quem se comunicam têm papel fundamental como agentes de letramento. Nesse sentido, aproximar as

⁶⁵ De acordo com uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, embora haja a presença de computadores e internet nas escolas, apenas 8% das instituições da rede pública têm computadores na sala de aula. Além disso, tal pesquisa demonstrou que, para mais da metade dos professores, o computador serve para praticar conteúdos discutidos em aula (UM BALANÇO, 2013).

diversas instâncias do cotidiano aos inúmeros gêneros discursivos com os quais os alunos estão em contato, de modo a dar sentido a esse aprendizado, só pode resultar em bons frutos. Por isso, é necessário estabelecer uma ponte entre as experiências vividas pelos alunos e o ensino de língua.

Muitos desses estudantes lidam com as novas tecnologias com habilidade natural, demonstrando que essas estão arraigadas às suas atividades cotidianas, como caminhar e conversar. É difícil ignorar o fato de que a virtualidade não é mais um mundo à parte, nem que faz parte da realidade, mas é a própria realidade. Na era contemporânea, não se pode mais dissociar o desenvolvimento dessa habilidade da influência da interação humano/máquina. Por isso, deixar de tratar de questões ligadas ao mundo virtual é deixar escapar a oportunidade de tornar o ensino mais significativo. Aliar as tecnologias digitais ao processo de letramento, promovendo um processo de aprendizado significativo, só pode levar a um empoderamento social e cultural tanto por parte dos estudantes como daqueles que ensinam.

Para Silva (2005, p. 63), a cibercultura está relacionada com “modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via Internet”. Há muito pouco tempo, o espaço virtual era uma realidade acessível a poucos, com muitas limitações. Essa realidade parecia distante das massas e conseguir informações poderia levar dias ou meses. Hoje, cada vez mais pessoas têm acesso às máquinas e a rede faz parte de suas vidas, assim como qualquer tipo de atividade cotidiana. Gibson (2010) corrobora essa aproximação quando afirma que “o ciberespaço, há não muito tempo, era um lugar específico, em que visitávamos periodicamente, distinguindo-o do mundo físico familiar. Agora, o ciberespaço

transformou-se. [...] Colonizou o espaço físico”⁶⁶. O mundo virtual se confunde com a vida comum, e a hiperconectividade vem mudando a forma como elaboramos a própria cultura. Isso se reflete na intensidade com que a informação se propaga, e na forma como ela está disposta. O ciberespaço trouxe à tona formas multimodais de comunicação, em que os gêneros discursivos se desdobram em uma infinidade de maneiras de dizer. Em uma mesma página da *Web*, a compreensão de um texto tem o suporte de fotografias, figuras, gráficos, *hyperlinks*, símbolos como emoticons, cores, sons. Um texto não é somente um conjunto de parágrafos (bem) encadeados, mas um apanhado de estímulos multimodais com os quais se aprende a jogar conforme seu uso. Trata-se da emergência de uma realidade quase palpável.

Para Gee e Hayes (2011), a linguagem sempre englobou a combinação entre som, palavra, ícone e imagem, e, vista dessa forma, a ideia de multimodalidade não parece ser tão nova. O que ocorre é que, hoje, essa multimodalidade é exacerbada, em que estímulos variados tocam a todos os sentidos de forma intensa. Os sujeitos que interagem com essas tecnologias recebem um fluxo muito maior de informações, mas muitas vezes não sabem o que fazer, ou não conseguem lidar com elas. Desse modo, aprender a selecionar informações e ler de forma crítica também são habilidades pressupostas no letramento, especialmente em práticas que envolvem a ampla multimodalidade e disponibilidade propiciada pela esfera digital.

Entendendo-se que todo o texto é multimodal em essência – haja vista a sua materialidade como fruto de múltiplos planos de construção (KRESS; VAN LEUWEEN, 1998) –, a leitura e compreensão de cada produção constitui um processo de reflexão sobre a constituição textual. Se cada texto é um conjunto bem

⁶⁶ No original: “Cyberspace, not so long ago, was a specific elsewhere, one we visited periodically, peering into it from the familiar physical world. Now cyberspace has everted. [...] Colonized the physical”.

formado de modalidades, é necessário levar essa metarreflexão para a sala de aula. Atualmente, com a presença cada vez mais constante das tecnologias na vida cotidiana, as atividades de leitura e de escrita passaram a exigir uma maior consciência não só sobre o processo de interpretação textual, mas sobre os novos modos de escrever propiciados pela multimodalidade tecnológica. Para Ribeiro (2013), há a necessidade de letramentos e do domínio de ferramentas para o alcance de um grau de seleção e de decisão cada vez maior em produção textual, e isso implica mais e novas formas de participação na cultura escrita.

Como afirma Rojo (2007, p. 63), “embora hoje em dia os textos em ambiente digital estejam, a cada dia mais, multisemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (LEMKE, 1998), sua matéria prima é principalmente e desde sempre a linguagem escrita”. O texto eletrônico, também chamado de hipertexto, tem tido um grande impacto nas práticas de leitura, pois, embora a leitura do texto verbal escrito seja necessária, ela já não é mais suficiente para dar conta dos sentidos do texto. Nas palavras da autora, “é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2007, p. 65). Nesse sentido, pode-se dizer que estamos diante de um novo letramento: se lembrarmos o conceito de Soares trazido anteriormente, para quem letramento envolve o estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita, então esse letramento fundamentado na esfera digital diz respeito a “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151, grifos da autora).

Para a autora, tais práticas são moldadas pelas tecnologias digitais de leitura e de escrita, considerando-se dois elementos que as diferenciam das tecnologias tipográficas, quais sejam, o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e

difusão da escrita. Em relação ao espaço de escrita, entendido por Bolter (1991, apud SOARES, 2002, p. 149) como “campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”, pode-se dizer que ele causou alterações no que diz respeito às práticas de escrita e leitura, aos gêneros e usos da escrita e às relações entre escritor, texto e leitor. Ao contrário do texto em papel, que tem sua dimensão definida materialmente e é escrito e lido sequencialmente, o hipertexto tem sua dimensão definida pelo leitor, bem como seu início, meio e fim, e é lido de forma multilinear, sem uma ordem predefinida (SOARES, 2002, p. 150).

De acordo com Soares (2002, p. 153-154), em relação aos mecanismos de produção, recepção e difusão da escrita, é possível afirmar que a cultura do texto eletrônico é análoga à cultura do manuscrito, visto que ambos não são estáveis e rigidamente controlados. O texto eletrônico também encurta a distância entre autor e leitor, já que o leitor torna-se autor ao escolher, entre as múltiplas possibilidades, a estrutura do texto. Em relação à questão da autoria, é importante lembrar que a internet trouxe uma importante alteração com relação a esse aspecto, visto que esse meio “possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade” (SOARES, 2002, p. 155), o que exige do leitor um letramento crítico para decidir a respeito da qualidade e confiabilidade dos textos disponíveis no meio digital.

As implicações da multimodalidade tecnológica para o ensino

Novas tecnologias levaram a mudanças significativas no modo de pensar e agir do homem contemporâneo. Com a hiperexposição e o uso desenfreado da rede, concepções sobre o aprendizado, especialmente o da leitura e da escrita, ganham

novos questionamentos. Tendo em vista que não se pode mais pensar numa linearidade nem em apreensão, em termos de construção de conhecimentos, é urgente refletir também sobre o modo como as pessoas estão se comunicando na rede. As tecnologias digitais propiciaram o desenvolvimento da multimodalidade em termos não só digitais, mas da própria atividade letrada. As pessoas passaram a utilizar mais a escrita e a leitura nesses meios, e o domínio das ferramentas digitais disponíveis leva também a mudanças importantes sobre as formas de expressão.

A Internet tornou possível, como afirma Beaudouin (2002), que passássemos a conversar com as mãos e os olhos, ao invés de com a boca e os ouvidos. O ambiente digital escrituralizou (LAHIRE, 2003) mesmo a conversa do dia a dia.

Portanto, os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo dos letramentos digitais (ROJO, 2007, p. 63)

Cabe-nos, nesse momento, pensar como as novas práticas de letramento, nas quais participam todos os que utilizam tecnologias de informação e comunicação, podem influenciar as práticas de linguagem centradas no texto que ocorrem no ambiente escolar. Em primeiro lugar, ressaltamos a importância de conhecer os gêneros que os alunos utilizam nas suas práticas sociais cotidianas. Como havíamos dito anteriormente, um planejamento de ensino orientado pelas práticas sociais, e não pelos conteúdos, implica descobrir quais textos são significativos para os participantes de uma dada comunidade. O professor assume, dessa forma, um papel de etnógrafo, em que pesquisa as práticas nas quais os alunos se engajam e como se dá a interação nelas. A partir disso, é possível pensar na seleção de gêneros a serem trabalhados, sem perder de vista a sua função na prática social em que ocorrem,

com destaque para a interlocução construída nas interações. Sem a consideração das práticas e da interlocução estabelecida, corre-se o risco de trabalhar com os gêneros pensando somente nas suas características e estrutura, sem levar em conta o fato de que esses aspectos são determinados fundamentalmente por causa do interlocutor, e são estabelecidos no momento da fala ou da elaboração escrita. Uma vez que essa etapa foi concluída, a tarefa consiste em organizar uma progressão de gêneros, partindo dos mais familiares aos alunos até chegar em gêneros com os quais os alunos possam não ter tanto contato, mas que desempenhem um papel importante nas práticas sociais nas quais os alunos já interagem ou irão interagir futuramente. Acreditamos que à escola se deve o papel de, além de incluir as práticas dos alunos fora dos seus muros, ampliar o leque de participação social efetiva e competente desses aprendizes, possibilitando a eles o contato significativo com outros gêneros.

Em segundo lugar, ao incluir os gêneros que circulam na esfera digital e que fazem parte das práticas sociais em que os alunos participam, o professor já potencializa o processo de leitura, que envolve quatro papéis (FREEBODY; LUKE, 1990): decodificador do código, participante do texto, usuário do texto e analista do texto. Em primeiro lugar, porque o próprio processo de atribuição de sentido, ou seja, de participação no texto, vai além do texto escrito e engloba os outros elementos semióticos presentes, cada um com seu próprio código, bem como a interação entre esses elementos. Assim, deve-se propiciar estratégias que ajudem o aluno a compreender os diferentes sistemas semióticos, como cada um deles significa e como a integração entre eles contribui para o sentido global do texto. Além disso, é necessário mediar a leitura de forma que os alunos possam fazer inferências adequadas na construção de significados. Quanto mais próximo o texto for da realidade dos alunos, maior a possibilidade de que isso ocorra, o que também justifica nossa ideia anterior de que

o professor deve assumir um papel similar ao de um etnógrafo e partir do conhecimento dos alunos. Em segundo lugar, partir das práticas sociais facilita ao aluno se colocar como usuário do texto, na medida em que ser um leitor proficiente “é ser capaz de participar em atividades sociais em que o texto escrito tem um papel central”⁶⁷ (FREEBODY; LUKE, 1990, p. 10). Deve-se, portanto, auxiliar o aluno no reconhecimento dos papéis sociais dos textos e como esses papéis moldam os textos em si e a leitura que se faz deles, fazendo, dessa forma, com que os alunos possam refletir sobre as práticas sociais em que participam e a função da linguagem. Por último, ser um analista do texto implica reconhecer os posicionamentos ideológicos que subjazem aos textos e responder de forma crítica a eles.

Nesse sentido, a esfera digital oferece maiores possibilidades de interação e participação dos leitores, oportunizando aos alunos a chance de manifestar sua opinião de forma pública e com interlocutores reais fora da sala de aula. É por meio dessa esfera que se evidencia o fato de a leitura não ser uma atividade linear, nem superficial, mas que requer habilidades que extrapolam os limites dos caracteres. A multimodalidade tecnológica se reflete na escrita, mas essa diferença, hoje, passa despercebida pelos nativos digitais, constatação que vai ao encontro da previsão feita por McLuhan de que as tecnologias tornam-se invisíveis à medida que se tornam familiares.

Em terceiro lugar, destacamos uma das principais vantagens de se trabalhar com textos eletrônicos presentes no cotidiano dos alunos: a possibilidade de interação oferecida pela Web 2.0⁶⁸, que permite a troca de informações e a construção colaborativa do conhecimento. Embora todos os gêneros tenham uma interlocução

⁶⁷ “is being able to participate in those social activities in which written text plays a central part”.

⁶⁸ Web 2.0 refere-se a mudanças que tornaram o ambiente virtual mais interativo e colaborativo, no que diz respeito ao compartilhamento de informações entre usuários, o que facilitou a publicação de conteúdo pelos mesmos (VELLOSO, 2010, p. 19).

em potencial, que deve ser recuperada no momento de escrita, os gêneros que circulam na Web podem ter uma interação mais real e, dessa forma, facilitar para o aluno a definição do seu interlocutor no momento da escrita. Assim, ao invés de produzir um texto somente com o propósito de ser avaliado, muitas vezes apenas pelo professor, o aluno terá que produzir um texto adequado à situação de produção e publicação, definindo seu propósito para então escolher o gênero e os recursos que vai utilizar para, enfim, compartilhar em sua comunidade de fala, lugar onde socializam suas ideias e opiniões. A concretização de ideias utilizando os diversos gêneros emergentes na esfera virtual, uma realidade significativa para os alunos, aproxima-os dos propósitos almejados nas práticas de letramento: que essas práticas de leitura e de escrita, socialmente construídas nas interações com os demais sujeitos da comunidade de fala, levem a uma construção contínua de identidades e, conseqüentemente, à oportunidade de escolher modos de expressão e de posicionamento em seu grupo social.

Para finalizar, gostaríamos de destacar um ponto relativo ao uso da tecnologia em sala de aula. Pouco adianta introduzir novas ferramentas e manter velhas práticas de ensino. Uma aula expositiva terá o mesmo efeito se for com o texto escrito no quadro ou projetado em uma tela. As novas tecnologias de informação e comunicação implicam o surgimento de novos modos de interação e são esses novos modos que devem ser objeto de reflexão em sala de aula. Nossa proposta é mostrar como as práticas sociais em que os alunos interagem com seus pares, notadamente por meio do uso de recursos tecnológicos, podem ser aproveitadas no ambiente escolar para ressignificar o espaço de aprendizado. Busca-se não apenas aproveitar-se da multimodalidade dos gêneros digitais simplesmente como uma analogia àqueles do passado (isto é, a carta que foi transformada no *e-mail*, que se transformou numa mensagem em rede social, que, por sua vez, foi sintetizada em poucas palavras em mecanismos de mensagem rápida via

smartphones), mas como uma forma de aproveitar os eventos e práticas de letramento para refletir sobre as mudanças no modo como as interações ocorrem na contemporaneidade. A escrita situada e com posicionamento crítico, bem como a habilidade de leitura e interpretação são instrumentos de poder. É por meio de um ensino dialógico, com práticas afinadas com a realidade dos aprendizes, atento aos novos gêneros da contemporaneidade que se constroem identidades que determinarão os lugares de cada indivíduo em seus grupos sociais. Ao proporcionar aos alunos a possibilidade de estabelecer interações significativas tanto com o texto enquanto objeto de estudo quanto com outros membros de sua comunidade, o ensino de língua torna possível uma apropriação significativa das práticas de linguagem que permitem a participação social.

Referências bibliográficas

FREEBODY, P.; LUKE, A. 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 3, p. 7-16, mai. 1900.

GEE, J.P.; HAYES, E. *Language and learning in the digital age*. New York, NY: Routledge, 2011.

GIBSON, W. "Google's Earth". *New York Times*, 31-08-2013. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2010/09/01/opinion/01gibson.html?_r=0>.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, Alessandro. *Linguistic anthropology: a reader*. Malden: Blackwell, 2001, p. 318-342.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)Curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (Ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

LILLIS, T. Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. In: *Language and Education*, 17:3, 203, p. 192-207.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio – 2011-2014*. Rio Grande do Sul, 2011. 36 p. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 20 ago. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referenciais Curriculares para a Educação Básica: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SERS/DP, 2009.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <<http://demogidas-cruzes.edunet.sp.gov.br/LP/LetraDiv.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE. CENP, 2004.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 62-69.

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. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UM BALANÇO sobre a presença da tecnologia nas escolas. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/05/24/um-balanco-sobre-a-presenca-da-tecnologia-nas-escolas/>>. Acesso em: 24 maio 2013.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. *Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da web 2.0*. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.



Capítulo



Alguns conceitos-chave da semiótica do texto: *funcionalidade no ensino da leitura na escola*

*Elisane Regina Cayser¹
Marlete Sandra Diedrich²
Patrícia Valério³*

A leitura de textos, tanto dentro da escola quanto fora dela, dá acesso a informações e contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos (FREIRE, 1995). Porém, o que se constata nas práticas escolares é que nem sempre os professores

¹ Professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF); mestre em Letras (PUCRS) e especialista em Linguística Aplicada à Alfabetização (PUCRS). Atualmente, coordena o curso de especialização em Língua Portuguesa/UPF e a área de Língua Portuguesa/UPF, atuando no Curso de Letras com disciplinas ligadas à Língua Portuguesa, às Práticas de Ensino e ao Estágio Supervisionado. É coordenadora do subprojeto PIBID/Capes/UPF – Letras/ Língua Portuguesa. *E-mail:* ecayser@upf.br.

² Doutoranda em Letras pela UFRGS, mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). *E-mail:* marlete@upf.br.

³ Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade de Passo Fundo (UPF), professora do curso de Letras da UPF. *E-mail:* patriciav@upf.br.

têm clareza acerca do que deve ser abordado, analisado, quando se fala em compreensão textual.

O letramento que vem sendo oferecido aos alunos, tanto do ensino fundamental quanto do médio, geralmente está muito vinculado – se não restrito – ao livro didático, o que leva a dizer que esse tem papel fundamental na formação de leitores. Tal constatação justifica nossa opção por, na sequência, analisar a prática pedagógica a partir do que é apresentado em livros didáticos.

Os documentos oficiais apontam para o interesse de se renovar a prática de ensino através da não-fragmentação do conhecimento, o que possibilitaria, então, a verdadeira formação do sujeito para a cidadania (PCNEM, 1999).

Na área de língua materna, isso implicaria a necessidade de se desprender de um ensino tradicionalmente voltado à nomenclatura gramatical, adotando uma linha enunciativo-discursiva, em que a linguagem seja vista como forma de interação entre sujeitos, o que remete diretamente ao conceito de texto, enquanto enunciado, o qual estabelece o vínculo entre dois interlocutores que, como tal, interagem num determinado tempo e num determinado espaço social.

Primando por isso, os livros didáticos deveriam propor atividades de leitura que possibilitassem essa formação de um leitor proficiente, capaz de reconstruir os sentidos do texto através da comparação, da generalização, da análise dos recursos linguísticos empregados e dos efeitos criados por eles, sendo capaz, inclusive, de posicionar-se em relação ao texto quanto à visão de mundo por ele apresentada.

Na maioria das vezes, porém, o que se verifica é a existência de uma prática de leitura que oscila entre dois polos: de um lado, a subjetividade extrema; de outro, a objetividade extrema.

Na primeira perspectiva, tem-se a supremacia do leitor sobre o texto – o que vale é o tema e a opinião que o leitor tem

a respeito dele. Nesse caso, o texto funcionaria como mero pretexto para discutir posições pessoais ou do grupo, sem a análise de aspectos relativos à construção dos sentidos no texto, através da materialidade linguística.

Na segunda perspectiva – a da objetividade extrema –, tem-se a supremacia do texto em detrimento dos interlocutores e das suas visões de mundo, dos seus conhecimentos.

Marcuschi (1996), em meados dos anos 1990, fazendo uma análise de livros didáticos de língua portuguesa, constatou que os manuais nada mais apresentavam do que uma série de atividades de “copiação”, não servindo, portanto, ao desenvolvimento da habilidade leitora. Segundo ele, a grande maioria das questões era de ordem formal, raramente estimulando uma reflexão crítica acerca do texto. Apesar de necessárias ao entendimento do texto, tais questões não são suficientes para tanto.

O mesmo estudo também constatou serem frequentes os exercícios que indagavam sobre opiniões pessoais, os quais, como já dito anteriormente, apenas se apoiam no texto como trampolim para discussões de posições individuais e, portanto, não contestáveis pela materialidade linguística. Ao final da análise de algumas obras, o autor constatou que mais da metade dos exercícios de compreensão apresentados pelos manuais escolares podiam ser divididos em quatro categorias; “a) perguntas respondíveis sem a leitura do texto; b) perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto; c) perguntas para as quais qualquer resposta serve; d) perguntas que só exigem exercício de caligrafia” (idem, p. 7).

Essas categorias demonstram uma inadequação conceitual sobre a compreensão textual e o próprio desenvolvimento cognitivo dos alunos. A primeira falha, e da qual a seguinte decorre, é o tratamento da língua como um código estanque e transparente, e não como atividade constitutiva – através da qual se constroem sentidos –, cognitiva e uma forma de ação entre interlocutores.

Dada a opacidade da língua, não se pode imaginar que todos os sentidos estejam objetivamente inscritos no texto. A polissemia existe e a pluralidade de significados é resolvida através do acionamento de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores, seja no texto escrito, seja no oral. Justamente dessa interação é que surge a ideia de compreensão como uma espécie de coautoria, através da qual os sentidos são construídos em parceria entre quem produz e quem ouve/lê o texto.

Essa concepção de compreensão defendida por Marcuschi acaba por obrigar um redimensionamento no segundo equívoco conceitual cometido pela escola: a visão de texto como depósito de informações acabadas e imutáveis e no qual deve ser buscada uma única resposta ou, num outro extremo, qualquer resposta. Como, no processo de leitura, são desencadeados processos cognitivos através dos quais são acionados conhecimentos de mundo distintos, cada texto pode suscitar diferentes – mas não infinitas – inferências, ou seja: entender um texto implica criação de sentidos, e não passividade. Nas palavras de Marcuschi (*idem*, p. 10), age-se sobre os textos, e não simplesmente reage-se a eles.

O autor estabelece, a partir dessas considerações, cinco níveis em que podem ser lidos os textos. O mais básico deles seria aquele em que somente há uma repetição do texto original; no segundo, definido como horizonte mínimo de leitura, o texto é parafraseado e a leitura ainda é vista como a busca de informações objetivamente postas no texto; no terceiro nível – horizonte máximo – estaria a leitura das entrelinhas, o que compreende a tomada de conclusões a partir de inferências feitas sobre o texto; no quarto patamar – horizonte problemático – encontrar-se-iam as leituras que extrapolam o texto através de uma sobreposição do conhecimento de mundo do leitor/ouvinte sobre o texto; no quinto e último nível estaria situada a leitura inadequada, em que o leitor/ouvinte, dependendo das condições de enunciação,

depreende outro sentido diferente daquele inicialmente intencionado no texto.

Para o autor (*idem*), a falha na concepção de língua e de texto evidenciada pelos livros didáticos desconsidera o fato de que a compreensão não pode se restringir àquilo que está linearmente posto no texto. Compreender é, antes, construir – ativamente, portanto – um sentido, o que acaba por aproximar a recepção e a produção textual, já que necessariamente quem compreende está produzindo outro texto, paralelamente, através da negociação dialógica entre leitor, autor e texto, a qual é influenciada por vários fatores, sobretudo pelas condições de produção e recepção dos enunciados. Isso leva à confirmação de que os livros didáticos, no aspecto referente à compreensão de textos, além de desvinculados das necessidades da nossa época, desconsideram o avanço dos estudos teóricos acerca da língua.

Especificamente quanto à compreensão de textos no livro didático, o autor reforça que a questão que se coloca não é a ausência de tais atividades, mas sim a sua natureza, que confunde compreensão com decodificação, não levando a uma reflexão crítica sobre o texto e pressupondo sua monossemia. Nesse sentido, Marcuschi formula uma tipologia para as questões de compreensão encontradas nos manuais didáticos (2008, p. 271-272), assim resumida:

- Perguntas do cavalo branco de Napoleão – em que a resposta já se encontra embutida na própria pergunta.
- Cópias – questões que sugerem a mera transcrição de trechos textuais.
- Objetivas – questões em que a resposta encontra-se em conteúdos objetivamente inscritos no texto.
- Inferenciais – questões que exigem processos inferenciais que englobam conhecimentos textuais e outros.

- Globais – questões que consideram o texto em sua totalidade e, por isso, exigem processos inferenciais complexos.
- Subjetivas – questões que se relacionam superficialmente com o texto, sendo a resposta de ordem pessoal e, por isso, inquestionável. Também são problemáticas por, frequentemente, solicitarem respostas de acordo com a ideologia pregada pela escola.
- Vale-tudo – questões que usam o texto como pretexto para discussão de assuntos aleatórios a ele. Também possibilitam respostas de cunho pessoal.
- Impossíveis – questões que indagam sobre conteúdos não presentes no texto, sendo que a resposta depende de conhecimentos enciclopédicos unicamente.
- Metalinguísticas – questões que indagam sobre assuntos de ordem formal.

Analisadas 2.360 questões à luz da tipologia criada, o pesquisador constatou que 70% das perguntas exigiam apenas a cópia do texto ou a localização de informações objetivamente inscritas, enquanto que apenas 10% exigiam algum tipo de inferência. Outros 11% foram classificados como questões impossíveis de serem respondidas a partir do texto, subjetivas ou de vale-tudo. Os demais 9% ficaram por conta das questões metalinguísticas.

O autor confirma, assim, a ausência, nos materiais por ele analisados, de uma concepção do que seja compreender um texto, do que decorrem problemas e equívocos na própria organização das questões que visam a esse fim.

Dada essa inconsistência no trabalho apresentado pelos livros didáticos, apresenta-se, a seguir, um breve resumo da Teoria Semiótica do Texto, de linha greimasiana, a qual pode consistir num instrumento importante para o professor perceber

o funcionamento do texto enquanto unidade de significação em que todas as partes convergem para a construção do todo textual.

A Teoria Semiótica do Texto

Inserida nos estudos da Semântica, a Semiótica caracteriza-se como uma teoria gerativa, sintagmática e geral: gerativa por mostrar que temas e figuras distintas na superfície textual podem corresponder a valores, conceitos idênticos na essência dos textos; sintagmática por explicar o próprio processo de construção e *desconstrução* do texto, e geral por mostrar que, independentemente do plano de expressão, o conteúdo segue a mesma organização.

Cabe distinguir, aqui, o que se entende por plano de conteúdo e por plano de expressão. O plano de conteúdo de um texto pode ser definido como a instância onde estão inscritos os personagens, o tempo e o espaço do enunciado, o espaço onde o enunciador se projeta no enunciado através de diferentes efeitos criados, em que ocorrem as mudanças de estado dos sujeitos em relação a dado objeto-valor, bem como a dimensão onde se estabelecem as categorias semânticas de base que conferem coerência ao todo textual. Em suma, o plano de conteúdo nada mais é do que a união dos três diferentes níveis do percurso de geração de sentido previstos pela Semiótica do Texto: nível discursivo, nível narrativo e nível fundamental. Tal plano, no entanto, para que o texto possa ser manifestado, necessita do apoio de um plano de expressão, ou seja, de um canal e de um código específicos que sejam capazes de tornar o texto existente também para o outro – já que, somente com o plano de conteúdo, ele somente existiria na mente de quem produz o texto. É, pois, da união desses dois planos – o de conteúdo e o de expressão – que surge, então, o plano da manifestação propriamente dita.

Conforme já dito, para a Semiótica do Texto, o plano de conteúdo de um texto é estruturado em três diferentes níveis: o superficial, o intermediário e o profundo.

No nível superficial – nível das estruturas discursivas – afloram os termos que dão concretude a instâncias mais abstratas e gerais dos níveis mais profundos do texto. É nesse nível que são apontados os personagens, os cenários, o tempo, as ações de um texto.

Já o nível intermediário – nível das estruturas narrativas –, apresenta os valores com que os sujeitos – explicitados na estrutura discursiva – entram em conjunção ou disjunção, ou seja, com os quais passam a estabelecer uma relação de posse ou de privação. Dada essa característica fundamental, é nesse nível que ocorrem as transformações de estado do texto. Em outras palavras, é no nível intermediário que se estabelece a narratividade do texto, seja ele temático ou figurativo.

No nível profundo – nível da estrutura fundamental –, afloram os significados mais simples e abstratos, os quais garantem a unidade do texto por meio de uma categoria semântica delimitada por dois termos de significação oposta.

Explicitados os níveis que compõem o texto, pode-se traçar o percurso de organização do sentido: quem produz o texto parte do nível fundamental, tendo claro quais são os polos opostos entre si que devem nortear a construção de todo o texto, daí estabelecendo as relações entre os sujeitos e os valores para, somente numa última instância, revestir tais sujeitos e tais valores de concretude, através das figuras ou dos temas. Já com o leitor/receptor, o caminho seguido é o inverso: percebem-se, primeiramente, os elementos concretos instaurados no texto, depois se estabelecem as relações conjuntivas ou disjuntivas entre sujeitos e objetos para, somente após, chegar-se à definição dos dois significados abstratos que se opõem e que norteiam o texto.

Com vistas a analisar cada um dos níveis que compõem o percurso gerativo de sentido, os mesmos serão apresentados, a seguir, de forma mais especializada.

Antes de passar à análise dos níveis, deve-se antecipar que cada um deles apresenta uma gramática própria, ou seja, um modo de organização e de significação. Desse dado, advém, respectivamente, a denominação *sintaxe e semântica* discursiva, narrativa ou fundamental, denominação que não pode ser confundida com a estabelecida pelos estudos gramaticais tradicionais. Ambos os elementos estão intimamente relacionados e mantêm uma relação complementar entre si.

O nível fundamental

No nível fundamental, os sentidos são o mais abstratos possíveis, os quais são, depois, nos níveis subsequentes de estruturação do texto, gradativamente revestidos por elementos mais concretos, existentes no mundo real ou fictício. Caracterizam-se, também, como sendo os mais simples: liberdade *vs.* dominação, vida *vs.* morte etc. Dessa forma, para que se possa estabelecer a semântica do nível fundamental, é necessário selecionar dois termos, ambos pertencentes à mesma categoria semântica, que se opõem entre si. É a partir desses dois termos que se constrói todo o sentido do texto, sendo que cada um dos termos recebe – em dado texto – um valor: positivo ou negativo, valores esses que aparecem inscritos no próprio texto, e não no sistema axiológico do leitor. No caso de a categoria *liberdade* ser valorizada positivamente, diz-se que ela é eufórica, enquanto a categoria *dominação* passa a ser valorizada negativamente, ou seja, configura-se como disfórica. A título de exemplificação, pode-se citar o que diz Fiorin (1997):

o discurso de certos fundamentalistas que pregam a violência do martírio valorizará positivamente a morte e negativamente a vida,

ao passo que o discurso sobre a felicidade como algo do aqui e agora possivelmente considerará a vida como valor positivo e a morte, como negativo (p. 20).

Já a sintaxe do nível fundamental é entendida como a ordem de sucessão na geração dos sentidos. Assim, os termos estabelecidos na semântica fundamental – termos A e B – são, na sintaxe, organizados através de operações de negação ou de asserção, podendo, no dizer de Barros (1997), aparecer as seguintes relações:

- afirmação de A, negação de A, afirmação de B;
- afirmação de B, negação de B, afirmação de B (p. 20).

O nível narrativo⁴

Para Barros (1997), as estruturas narrativas simulam tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos. Em suma, a sintaxe narrativa trata, fundamentalmente, das mudanças de estado dos sujeitos – figurativizáveis por uma pessoa, uma coletividade, um animal – em relação ao objeto – figurativizável por um lugar, uma situação, um desejo.

A partir dessa definição, podem-se estabelecer dois tipos de enunciados básicos na sintaxe narrativa: o enunciado de estado, que aponta para uma situação de conjunção ou de disjunção entre o sujeito e o objeto, e o enunciado de fazer, que aponta para a transformação das relações existentes anteriormente, explícita ou implicitamente colocadas no texto. Assim, um sujeito pode

⁴ É preciso, aqui, distinguir narração de narratividade. Por narração entende-se um tipo específico de texto, no qual a narratividade é mais explícita, dado que as mudanças de estado estão ligadas diretamente a personagens circulando em tempos e espaços. Já por narratividade entende-se um componente básico de todo texto, independente de sua tipologia, responsável pelas alterações de estado existentes num texto. Dessa forma, deve ficar claro que o nível narrativo aqui definido não se restringe a textos unicamente narrativos.

estar privado de um determinado objeto de desejo, por exemplo, buscando, através do uso de estratégias diferenciadas – objetos modais – apoderar-se dele.

A essa mudança de estado chama-se programa narrativo do texto, através do qual é possível definir se o sujeito se apropria de um determinado objeto-valor – programa narrativo de aquisição –, como é o caso do exemplo acima mencionado, ou dele passa a ser privado – programa de privação.

Fiorin (1997) alerta, sobre isso, para o fato de as narrativas, em geral, constituírem-se como complexas, nas quais se sucedem estados de ser e de fazer. Em tais narrativas, quando estruturadas de uma forma canônica, é possível perceber quatro diferentes fases encadeadas a partir de pressuposições lógicas:

- a fase da *manipulação*, em que um sujeito leva outro a querer ou a dever fazer algo, ou a não querer ou não dever fazer algo. Essa ação entre sujeitos pode ocorrer por meio da tentação, da intimidação, da sedução ou da provocação. Pressupõe-se, então, a existência de um sujeito manipulado e de um manipulador, os quais, eventualmente, podem ser representados pela mesma figura;
- a fase da *competência*, em que o sujeito destinador, no dizer de Barros (1997, p. 28), “doa ao destinatário-sujeito os valores-modais do querer-fazer, do dever-fazer, do saber-fazer ou do poder-fazer”. Como diz o próprio nome, é nesta fase que o sujeito se torna capaz de agir, ou, dizendo de forma mais precisa, de assumir-se como sujeito da narrativa;
- a fase da *performance*, em que se efetivam as mudanças de estado, ou seja, em que o sujeito passa de um estado de disjunção com determinado objeto-valor para um estado de conjunção, ou vice-versa;

- a fase da *sanção*, em que se constata a transformação, podendo, o sujeito, ser punido ou premiado.

Sobre essas fases, cabe reforçar que nem sempre elas se manifestam na superfície textual. Algumas vezes, o que ocorre é que um texto somente explicita a sanção sofrida pelo sujeito, que pode ser, por exemplo, um castigo recebido por ter tido certo tipo de comportamento. Nesses casos, de qualquer forma, estão implícitas as outras fases: o sujeito foi manipulado a adotar certo comportamento, recebendo, então, poder – competência – para agir, o que o levou à ação propriamente dita. Em suma, muitas vezes a narrativa tende a desenvolver apenas uma das fases, ou a reorganizar as fases em uma estrutura diferente da canônica. Isso permite dizer que a estrutura apresentada pelo texto não é rígida, e sim norteada, conforme já dito, por pressuposições lógicas. Essa implicitude característica de muitos textos só vem a confirmar a pertinência da análise proposta pela Semiótica do Texto, que é, antes de mais nada, lógico-semântica, ou, de acordo com a nomenclatura utilizada nos níveis, sintático-semântica.

A semântica narrativa ocupa-se especificamente dos valores inscritos nos objetos, classificando-os como objetos modais e objetos de valor. Os objetos modais são aqueles capazes de possibilitar, ao sujeito, a transformação de estado, enquanto que os de valor são os próprios objetos com que o sujeito estabelece relações conjuntivas ou disjuntivas. Ambos objetos relacionam-se no texto, daí dizer-se que o sujeito é modalizado na sua mudança de estado, modalização essa que pode ocorrer pelo querer, pelo dever, pelo poder ou pelo saber. Assim, no caso de um sujeito desejar, por exemplo, adquirir um carro, esse representa o objeto-valor com que ele deseja entrar em conjunção. Para que haja, então, a mudança do estado de disjunção para o de conjunção, o sujeito precisa de um objeto-modal, que lhe possibilite ter a posse

do automóvel, objeto esse que pode ser figurativizado por um certo valor recebido como herança, um aumento de salário etc.

Sobre a semântica narrativa é necessário dizer, por fim, que um mesmo objeto pode, na estrutura narrativa, representar ora um objeto modal, ora um de valor. Pode, também, o mesmo objeto representar, em diferentes textos, diferentes objetos-valor.

O nível discursivo

Por ser o nível discursivo o mais próximo da manifestação, ele caracteriza-se como sendo a estrutura onde afloram os elementos mais concretos e, também, mais complexos – porque variados – do texto. Assim, textos distintos na estrutura discursiva por figuras ou temas diversos podem vir a ter, na estrutura fundamental, as mesmas categorias semânticas de base.

Para Barros (1997),

a análise discursiva opera [...] sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que tenham sido postos de lado, tais como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos (p. 53-54).

A sintaxe discursiva analisa as relações que se estabelecem entre enunciador-enunciado e enunciador-enunciatário, embora tal divisão nem sempre seja simples, uma vez que os recursos existentes no enunciado têm sua razão de ser em função do próprio destinatário: o enunciador visa a atuar sobre o enunciatário, em última instância, a convencê-lo, usando, para tanto, dois efeitos de sentido básicos: o de proximidade ou o de distanciamento, e o de realidade ou de referente. Para isso, o enunciador se projeta no enunciado, não sendo correto, no entanto, imaginar que o

enunciador *está* no enunciado: ele deixa, sim, pistas no texto. O enunciador se projeta no enunciado – processo denominado de desembreagem – por meio das categorias de pessoa, tempo e espaço.

Especificamente quanto à projeção através da pessoa, podem-se distinguir duas estratégias: o uso da primeira pessoa no discurso, o que causa um efeito de parcialidade, ou da terceira pessoa, que produz o distanciamento e a conseqüente imparcialidade.

Já o efeito de realidade ou referente é alcançado por meio do processo de ancoragem: o enunciador instaura no texto elementos – atores, espaço e tempo – que, ao mesmo tempo em que concretizam os dados abstratos do nível narrativo, criam a ilusão da veridicção.

O texto pode ser analisado, ainda na sintaxe discursiva, quanto às relações argumentativas estabelecidas por ele entre enunciador e enunciatário: o primeiro exerce um fazer persuasivo, enquanto o segundo, um poder interpretativo, pautado nas pistas deixadas por aquele.

Essa manipulação ocorre através de uma espécie de contrato de veridicção, que pode levar o enunciatário a acreditar ou não no discurso. Isso significa dizer que o discurso não é, em si, verdadeiro ou falso: ele é produzido como tal.

Também são sobremaneira importantes, para a análise da persuasão textual, os pressupostos e os subentendidos, que instalam, no texto, diferentes vozes capazes de conduzir o enunciatário a um determinado universo de valores e de crenças desejados pelo enunciador.

A semântica discursiva, por sua vez, trata dos investimentos temáticos ou figurativos que afloram nesse nível. Segundo Fiorin (1997, p. 64), “todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado”.

Ou seja: mesmo quando da leitura de um texto que se utilize, no nível discursivo, de figuras, é necessário que sejam percebidos os percursos temáticos seguidos, tendo em vista as figuras representarem dados concretos que revelam significados mais abstratos, ou seja, temáticos. O autor assim define figuras e temas:

A figura é o termo que remete a algo do mundo natural: árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...]. Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso etc. (p. 65).

Essa diferenciação no grau de concretude dos elementos presentes no texto faz com que se distingam, então, dois tipos de textos: os figurativos e os temáticos. Os primeiros, para Fiorin (idem, p. 65), “constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; os segundos procuram explicar a realidade”. Note-se, no entanto, que muitas vezes os textos apresentam tanto figuras quanto temas, havendo, nesses casos, predominância de uns sobre os outros.

Cabe reforçar, conforme já foi dito quando enfocado o nível narrativo, que diferentes figuras podem recobrir percursos temáticos idênticos, do mesmo modo que também o contrário pode ser percebido: figuras idênticas podem atualizar temas distintos.

Em um texto, normalmente são estabelecidas redes figurativas e redes temáticas, ou seja, as figuras e os temas se reiteram. A essa *redundância* de traços figurativos ou de temas abstratos dá-se o nome de isotopia. São as isotopias as responsáveis pela coerência semântica do texto, que, aliada à coerência narrativa, à

coerência argumentativa e à coesão interfrástica – essa no plano da expressão –, garante a coerência global do texto.

Na sequência, passaremos, então, à análise de um texto utilizando alguns dos conceitos-chave da Teoria Semiótica do Texto. Dados os limites deste artigo, optamos por enfocar apenas o nível discursivo e o nível fundamental, ambos em relação à sua semântica. O texto analisado é “*Madonna e os meninos*”, de autoria de Claudia Laitano, publicado no *Jornal Zero hora* de 13 de abril de 2013.

Análise de texto na perspectiva da Semiótica do Texto

Madonna e os meninos

A imagem tem a composição clássica de uma pintura renascentista: a luminosa figura da madonna é o centro para o qual todos os outros elementos do quadro convergem. A madonna, neste caso, não é “uma” madonna, mas “a” Madonna. E as crianças não são anjos, mas meninos pobres do Maláui.

Divulgada há alguns dias pelas agências de notícias, a fotografia de Madonna cercada por crianças africanas é como aqueles passatempos em que se procuram os sete erros em uma imagem. Há algo fora do lugar ali, embora não seja fácil apontar as incoerências sem deter-se alguns minutos nos detalhes da foto. Uma imagem não é apenas uma imagem, mas todo o repertório de informações prévias que evoca. Olhando Madonna sentada no chão em um dos países mais pobres do mundo, é impossível não pensar em tudo o que sabemos sobre ela, sobre celebridades, sobre filantropia. De alguma forma, todas essas informações vão sendo processadas em nosso cérebro até que chegamos a um veredicto íntimo que nos faz: a) ficar indiferentes, b) desconfiar dos interesses por trás da foto, c) achar que Madonna é uma pessoa bacana, d) ficar com pena das crianças pobres, e) pensar que também deveríamos estar fazendo trabalho voluntário.



Não sendo uma pessoa de natureza cínica, daquelas que vê intenções ocultas por trás de qualquer gesto de generosidade aparentemente desinteressado, fiquei incomodada com essa fotografia. Há algo naquela roupa branca, naqueles joelhos dobrados sobre a terra escura, no olhar indiferente das crianças em contraste com o olhar estudado da visitante, nas risadas dos adultos no fundo da foto, na gratuidade do gesto de sentar-se em meio a crianças sem interagir com elas, que grita para o espectador: “Oi, você sabe quem eu sou e agora sabe também que sou tão legal, que nem me importo de estar aqui sujando a minha calça branca”.

Celebridades usam o trabalho voluntário como uma espécie de Omo Total da imagem pública. Não há nada que limpe uma barra e tenha um efeito tão imediato quanto uma boa fotografia de um astro sujando os sapatos na terra escura do mundo real. Por outro lado, não há divulgação mais eficiente para uma causa humanitária do que associá-la a uma celebridade. É um toma lá dá cá que pode, sim, beneficiar ambos os lados – e é preciso ser pragmático com relação a isso.

Mas para que a imagem de uma pessoa comprometida com causas sociais se consolide, como nos casos de Audrey Hepburn, Lady Di e agora Angelina Jolie, não basta uma viagem ao Haiti e um sorriso. É preciso persistência e consistência, qualidades que nem todos os samaritanos de ocasião conseguem desenvolver – o que me parece ser o caso de Madonna.

No Brasil, que está longe de ter uma cultura de trabalho voluntário regular e organizada, as empresas mais antenadas começam a dar importância a esse tipo de experiência na hora de contratar funcionários. É um outro tipo de toma lá dá cá – e pode ajudar o país a começar a usar o seu enorme potencial de solidariedade de forma mais sistemática.

E mesmo isso pode ser produto, em parte, da visibilidade que as celebridades vêm dando ao trabalho voluntário. De coração ou não.

(LAITANO, Cláudia. Madonna e os meninos, *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 abr. 2013. Segundo Caderno.)

O texto de Cláudia Laitano cria, já no título, uma relação com a madona, tema tradicional na arte sacra cristã, representada quase sempre como Maria com seu filho Jesus nos braços, frequentemente cercados por outros personagens. Tal relação se estabelece tanto no título quanto na imagem que acompanha o texto verbal. “Menino”, no título, remete à ideia da Virgem Maria com o *menino Jesus*, enquanto o texto não-verbal apresenta traços que confirmam essa leitura inicial: a protagonista Madonna está no centro, tendo destaque, com um ar de candura reforçado pela *pureza* do branco da sua roupa. Ao seu redor, crianças/meninos, que parecem condenados à pobreza, ao esquecimento. É o olhar de Madona que *leva a luz*, que *ilumina* o futuro dessas crianças.

No nível discursivo, analisam-se as projeções da enunciação no enunciado. Quanto a isso, pode-se dizer que o texto faz uso da desembreagem enunciativa, o que implica o uso da 3ª pessoa. Essa opção traz a ele um efeito de distanciamento daquele que diz em relação ao que ele diz, ou seja, seguindo uma certa tradição de objetividade, imparcialidade em relação aos fatos relatados. Claro que se trata, neste caso, como em todos os outros em que se opta por um ou outro tipo de desembreagem, de uma ilusão de distanciamento e imparcialidade, já que a posição do autor obviamente está presente sempre.

De qualquer forma, ao usar a 3ª pessoa nos dois primeiros parágrafos do texto e fingir tal objetividade, o enunciador cria a ilusão de distanciamento e, portanto, adota a posição de mero locutor, deixando que os outros se sintam assumir a enunciação.

Já no terceiro parágrafo, o discurso passa da impessoalidade para a 1ª pessoa do plural, e logo no parágrafo seguinte aparece a 1ª pessoa do singular. A desembreagem enunciativa cria, então, o efeito de proximidade, de profundo envolvimento com aquilo que está sendo dito – que Madonna está fazendo uma boa ação com segundas intenções. É, sim, uma posição pessoal colocada de forma inequívoca, explícita no texto. Porém, no parágrafo

seguinte, na linha 19, volta-se à 3ª pessoa – o que equivale a dizer que, no momento da comprovação da posição adotada, volta-se a criar um efeito de distanciamento e de maior credibilidade, solidificando, dessa forma, a posição defendida.

Quanto aos efeitos de realidade ou referente, o discurso copia o real, tanto por citar elementos de ancoragem que o enunciatário reconhece como verdadeiros, existentes, como África – continente pobre, Madonna – cantora pop norte-americana, citação de celebridades famosas também pelo voluntariado etc., como, principalmente, pela fotografia que acompanha o texto – não há como negar que realmente o fato se sucedeu. Como diz Fiorin (1997, p. 60), na medida em que se tornam “reais as personagens, os locais e os momentos em que os fatos ocorrem, torna-se verdadeiro todo o texto que a eles se refere”.

Dito isso, resta analisar, no nível das estruturas discursivas, as pistas da enunciação que favorecem a persuasão do enunciatário: o texto procura instaurar-se, claramente, como *verdade*, fazendo o destinatário acreditar nos valores que sustenta. O enunciador confronta o comportamento de Madonna com o comportamento de outras celebridades, mostrando que, ao contrário de uma ação pontual, para que alguém seja tomado de fato como altruísta é necessária uma história longa e constante de ações filantrópicas.

Um recurso muito presente no texto de Laitano é o de emprego de pressupostos e subentendidos, através dos quais diferentes vozes se cruzam no texto. Um exemplo pode ser verificado na afirmação de que “Celebridades usam o trabalho voluntário como uma espécie de Omo Total da imagem pública”. A imagem de *Omo* – produto usado para alvejar, deixar limpas as roupas – combina perfeitamente com a imagem de Madonna sentada, toda de branco, junto às crianças do Maláui. Ora, Madonna é, sim, uma celebridade. Portanto, subentende-se que tenha alguma coisa a ser limpa – talvez a sua imagem pública,

manchada por polêmicas protagonizadas pela cantora. Isso compõe a astúcia da enunciação – fazer o enunciatário entender aquilo que o enunciador quer dizer sem, no entanto, ser necessário que ele tenha dito. Muitos outros procedimentos poderiam ser analisados neste texto. No entanto, dados os limites deste artigo, optamos por apresentar esse único caso de subentendido, como mostra de quão fascinante pode ser o recurso de implicitar para a construção da persuasão.

Quanto à semântica discursiva, há dois procedimentos possíveis: a tematização e a figurativização, sendo um predominante em relação ao outro, e não exclusivo. Neste texto, predominantemente temático, por analisar um acontecimento em específico, as figuras também se fazem presentes, especialmente no início do texto, quando o enunciador já começa elencando elementos que se opõem entre si e que levam a construir um percurso figurativo. De um lado, tem-se Madonna, caracterizada como figura luminosa, tanto no texto verbal como no não-verbal; de outro lado, tem-se as crianças africanas, caracterizadas pela pobreza, metaforicamente falando, pela escuridão de uma existência repleta de necessidades (obviamente, do ponto de vista de quem olha da perspectiva de Madonna, com um conceito ocidentalizado de qualidade de vida e felicidade).

Esses dois elementos, note-se, estão em oposição. Logo no início do terceiro parágrafo, porém, o próprio enunciador trata de fazer a transposição do texto que até então era predominantemente figurativo para um temático, quando afirma que “uma imagem não é apenas uma imagem”. Segue-se, pois, um texto onde predominarão os temas, num tratamento mais abstrato do mundo, através da análise de valores envolvidos na questão. Nesse momento, surge a análise da figura do primeiro eixo, da sua brancura (l. 18), como representante da pureza de sentimentos, das possibilidades infinitas, de altruísmo, em oposição ao segundo eixo figurativo: as crianças africanas estão

no mesmo *link* semântico de “terra escura” (l. 18), de falta de possibilidade. O enunciador, porém, já dera pistas de que esta análise pode estar equivocada: quando afirmara que havia algo de estranho na imagem, denunciando a sua artificialidade. A mesma denúncia volta a ser feita quando o texto afirma que o enunciador *ficou incomodado* com a formatação da cena para fins específicos de divulgação de uma imagem pessoal de Madonna: a não-interação entre a cantora e as crianças, os olhares estudados, a artificialidade da pose.

Até então, tem-se, no nível fundamental (lembramos que o nível narrativo não será, intencionalmente, explorado aqui), uma oposição básica entre a ideia de essência e a de aparência: a aparência é disfórica, enquanto que só a essência é valorizada positivamente. Prova disso é o fato de o texto fazer menção à necessidade de algumas celebridades fazerem filantropia apenas para “limparem a sua barra”, como “uma espécie de Omo Total”, trecho, aliás, que está em perfeita sintonia figurativa e temática com o paradoxo criado entre terra escura – mundo real – sapatos sujos de barro X astro – aquele que é das alturas, que está acima das coisas do mundo trivial.

Retomando – até então o texto valoriza positivamente a ideia de sinceridade, de altruísmo e de solidariedade sem segundas intenções, condenando atitudes pautadas em um retorno midiático favorável à construção da imagem da celebridade.

A grande guinada do texto vem, porém, assinalada, na linha 25, quando a autora aponta para “o outro lado” – a de que as causas humanitárias também ganham com a associação às celebridades, confirmando que é preciso ser, usando suas palavras, “pragmático” e se dobrar à realidade.

A partir desse ponto, é quebrada a estrutura até então mantida em que o disfórico seria a aparência, o externo, posicionamento que fica mais evidenciado nos dois últimos parágrafos, em que o

enunciador passa a defender que mesmo uma ação filantrópica voltada a interesses pessoais de dada celebridade pode ser benéfica uma vez que pode criar uma cultura de filantropia junto à sociedade, que se inspira nos atos dos seus ídolos.

Veja-se, quanto a isso, que o texto em questão pode ser caracterizado como de uma estrutura complexa, dado que até um momento parece defender uma posição e, ao final, acaba por reconsiderar a postura inicialmente adotada, sem, com isso, tornar-se incoerente. Se em mais do que a metade do texto a oposição semântica de base era *aparência X essência*, a partir da linha 25, mais precisamente da expressão “por outro lado”, a oposição semântica é substituída pelo *fazer X não fazer*, em que o valorizado positivamente é o *fazer*, a ação benemérita, seja ela movida por intenções não declaradas ou não. Afinal, de acordo com o texto, as celebridades podem dar visibilidade ao trabalho voluntário, assim incentivando os outros a também adotá-lo.

Considerações finais

Buscou-se, com este breve trabalho, refletir acerca das práticas de leitura de texto adotadas pela escola, sobretudo a partir daquelas apresentadas pelos livros didáticos, de maneira a mostrar que um trabalho consistente em termos de desenvolvimento de estratégias de leitura mais complexas, que levem o aluno a perceber a organização textual, demanda um conhecimento profundo do que seja o texto e, especialmente, da forma como se constroem, nele, os sentidos.

Para tanto, apresentou-se a Teoria Semiótica do Texto de linha greimasiana, a qual, acredita-se, é um instrumento de grande valia para o professor para encaminhar reflexões que privilegiem as inferências, as generalizações e as comparações.

Especialmente, julga-se que os conceitos referentes à sintaxe e à semântica do nível discursivo, bem como os ligados à semântica do nível fundamental sejam extremamente produtivos em termos de propiciar a análise dos mecanismos semânticos do discurso no plano de expressão em textos de gêneros diversos.

Bibliografia

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GREIMÁS, A. J. e COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, 1996.







Esta obra reúne oito capítulos cujos estudos envolvem a língua e a linguagem na perspectiva enunciativa.

As teorias da enunciação têm sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, especialmente nas duas últimas décadas no Brasil, como é possível perceber pelo grande volume de publicações. Inegável é a contribuição científica desses estudos, cujo campo é vasto e produtivo. A inter-relação desses estudos com o ensino, entretanto, é recente, o que justifica o mérito do fortalecimento dessa interlocução. Assim configura-se essa obra que pretende traçar algumas reflexões teóricas, outras, talvez, metodológicas para pensar sobre a relação entre o ensino de língua e a enunciação.

ISBN 978-85-8200-031-1



www.meritos.com.br