

LIA EMÍLIA CREMONESE

**UM OLHAR ENUNCIATIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE**

PORTO ALEGRE

OUTUBRO DE 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

**UM OLHAR ENUNCIATIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE**

LIA EMÍLIA CREMONESE

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDIR DO NASCIMENTO FLORES

COORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

Tese de doutorado em Teorias do texto e do discurso, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

OUTUBRO DE 2014

Para minha filha, Laura, que tornou realidade meu sonho maior, o de ser mãe, que é o motivo das melhores atitudes ao longo de toda a minha vida, que me mostra todos os dias o que realmente é importante.

AGRADECIMENTOS

Ao Daniel, “meu amor de prata meu amor de ouro”. Obrigada por existir na minha vida, por me amar e por se deixar amar por mim, por ser tão talentoso, tão companheiro e por ser um pai maravilhoso para nossa filha.

À minha mãe, Rosângela, meu permanente exemplo de vida. Obrigada por me ensinar que o conhecimento é a coisa mais importante que podemos ter e que sem as pessoas que amamos não somos nada.

Ao Valdir. Com este trabalho, encerramos um ciclo, aquele se iniciou em 2001, quando um certo professor me deixou com um pulga atrás da orelha com um “Será?” dado como resposta a uma afirmação e, não muito mais tarde, me apresentou a Saussure e a Benveniste. Agora iniciamos um novo período, diferente, mas, espero, tão rico quanto este que aqui se encerra. Muito obrigada por ser tão brilhante e, ao mesmo tempo, tão generoso, compartilhando teu conhecimento; por ser, enfim, mais do que um professor, um mestre.

À Carmem. Muitos foram teus alunos, mas só eu contei com o privilégio de te ter como professora em duas faculdades diferentes – Jornalismo e Letras –, coordenadora no meu período de professora substituta, orientadora no Programa de Apoio à graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP) e coorientadora deste trabalho. Eu te conheci em teu primeiro semestre de UFRGS, ainda professora substituta, e pude acompanhar teu extraordinário percurso. Carmem, muito obrigada pelo espaço de enunciação, por estar presente quando eu mais precisei e pelas maravilhosas intervenções nesta tese. Sem ti, ela não existiria.

Ao PAG-LP – que, nesses quatro anos, me proporcionou tanto aprendizado e crescimento como professora – e a todo o povo pagueano – em especial Carol, Aline, Simone, Maurício, Verônica e Duda.

Aos meus alunos do PAG-LP, com quem muito aprendi.

Às minhas queridas alunas do PAG-LP Sandra, Rejane, Viviane, Anelise, Cláudia e Mayara, que gentilmente me concederam entrevistas para a realização desta tese.

Às professoras Claudia Stumpf Toldo – que foi uma generosa colega no PAG-LP –, Jane da Costa Naujorks – que muito me auxiliou no final da graduação, trazendo-me tranquilidade, e me deu preciosas contribuições na banca de qualificação – e Vera Helena Dentee de Mello – que fez notáveis observações na banca de qualificação. Muito obrigada por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho.

À minha família, minha italianada, que enche meus momentos de amor e alegria. Ficamos um pouco menos felizes com a perda da minha amada avó-mãe, Alda, mas, em torno do meu avô-pai, Altair, todos nós, resultado do amor dos dois, continuamos unidos.

Aos Penz, família de coração.

À Ana, cuja amizade incondicional – que já dura 24 anos – me acalenta.

Às amigas Camila, Milena, Helena, Melissa e Michele, pelos momentos compartilhados.

Às “barrigudas” – Tati, Jê, Lu, Munique e Karina – e famílias, pelos momentos de descontração.

À UFRGS, que me proporcionou duas graduações, um mestrado e este doutorado.

À CAPES-REUNI que concedeu o apoio financeiro para a realização deste doutorado.

Eis que surge o problema que persegue toda a linguística moderna, a relação forma : sentido, que muitos linguistas queriam reduzir à noção única da forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam.

Émile Benveniste

RESUMO

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

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Enunciação. Leitura e escrita. Programa de Apoio à Graduação.

RÉSUMÉ

Le but de cette thèse est celui d'investiguer l'hypothèse selon laquelle l'expérience d'une lecture qui considère les instances énonciatives comme productrices de sens implique des changements dans la relation de l'élève avec son acte d'écriture. Cette hypothèse peut être vérifiée à partir des témoignages d'étudiants de master et de doctorat. Pour le faire, on vérifie premièrement quel est l'espace occupé par le texte dans l'enseignement de la langue portugaise au Brésil et on propose une brève notion de texte. Ensuite, on présente le Programme de Soutien aux Études Supérieures – Langue Portugaise (PAG-LP), centre des analyses, et on illustre les activités qui y sont faites. Après, on expose le cadre théorique basé sur la Théorie de l'Énonciation de Benveniste. Par la suite, on analyse le *corpus* et on y prend des extraits avec les paroles des étudiants du PAG-LP. On conclut qu'un travail de lecture qui explore les éléments liés à l'intersubjectivité, à la construction de la relation forme-sens, à la construction de référence et à la culture provoque des changements dans la relation de l'élève avec son écriture, ce qui confirme l'hypothèse initiale.

Mots-clés: Enseignement de langue portugaise. Énonciation. Lecture et écriture. Programme de Soutien aux Études Supérieures.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Questões quanto às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas	48
TABELA 2 – Categorias do contexto enunciativo em relação com as questões ligadas à estrutura e à argumentação para a análise de artigos jornalísticos	48
TABELA 3 – Questões quanto à relação forma-sentido no funcionamento gramatical	49
TABELA 4 – Artigo jornalístico da <i>Folha de S. Paulo</i> analisado: o “NÃO”	49
TABELA 5 – Artigo jornalístico da <i>Folha de S. Paulo</i> analisado: o “SIM”	50
TABELA 6 – Quadro comparativo entre diferentes modalidades do gênero artigo	69
TABELA 7 – Roteiro-base para a entrevista com ex-alunos	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
1.1 O texto no ensino superior: um duro diagnóstico	15
1.2 O ensino de língua materna no Brasil	18
1.3 A busca de uma alternativa: delimitação do objeto de estudo	28
1.4 , <i>porque o texto...</i> Mas, afinal, o que é um texto?	34
2 A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA	36
2.1 O Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa	38
2.2 O trabalho prático em sala de aula: a leitura-análise	46
3 A LEITURA COMO INSTÂNCIA DE ANÁLISE	71
3.1 A leitura-análise como instância de intersubjetividade	73
3.2 A leitura-análise como instância de construção da relação forma-sentido	79
3.3 A leitura-análise como instância de construção de referência	87
3.4 A leitura-análise como instância de cultura	96
3.5 A leitura-análise: uma síntese	101
4 DA TEORIA À METODOLOGIA	103
4.1 Do dado ao fato enunciativo	104
4.2 O olhar sobre os fatos enunciativos	109
4.3 A seleção dos relatos	113
5 DA METODOLOGIA À ANÁLISE	117
5.1 A leitura como instância de intersubjetividade nos relatos	120
5.2 A leitura como instância de construção da relação forma-sentido nos relatos	123
5.3 A leitura como instância de construção de referência nos relatos	127
5.4 A leitura como instância de cultura nos relatos	131
5.5 A leitura como instância de análise: algumas observações	137
CONCLUSÃO	142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXO	151

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta não começou a ser executado há quatro anos, no início de meu período de doutoramento. Ele principiou há mais de uma década, quando fui apresentada a Émile Benveniste. De uma primeira impressão cercada de certo pânico pela densidade da leitura até o momento de amor total por essa escrita sempre cativante não se passou muito tempo. Fui logo convocada a esse amor a Benveniste, que só é menor do que aquele pela linguagem, este presente em mim desde sempre – não lembro de nenhum momento da minha vida em que a linguagem não tivesse significância fundamental. Talvez o amor por Benveniste decorra justamente desse amor pela linguagem, amor compartilhado com esse mestre que encobre, desafia, instiga, enfim, nos impele a sempre buscar mais respostas na mesma medida em que desvenda os seus caminhos.

Quando entrei no mestrado, queria dissertar com Benveniste. De certa forma eu o fiz, mas não apenas com ele. Acabei trabalhando a epistemologia da Linguística da Enunciação e ganhando novas paixões, autores e temas – Bally, Humboldt, Terminologia, entre outros. Paradoxalmente, isso não me afastou de Benveniste; pelo contrário, mais ainda quis trabalhar com esse autor tão rico, cujos textos, a cada nova leitura, sempre trazem novos elementos e mais curiosidade. Finalmente, no doutorado, depois de muitas voltas, a língua escrita, essa também um grande amor, que se impusera desde o início do doutoramento, fez com que eu chegasse ao questionamento que aqui se apresenta. De modo concreto, foi a experiência docente no Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP) que delineou esta tese.

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

O texto dos discentes, entretanto, não está à altura dessas exigências. Em qualquer espaço da academia encontram-se professores reclamando da baixa qualidade dos textos e da

falta de capacidade de seus alunos de interpretarem adequadamente os textos aos quais esses alunos são expostos.

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

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

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

Para tentar confirmar nossa tese, nosso percurso principia com o capítulo “O texto no ensino de língua portuguesa”. Fazemos, inicialmente, um diagnóstico do texto dos discentes de universidades no Brasil, seguido de um apanhado acerca do ensino de língua materna no País para, por fim, relacionando esses dois itens, efetivamente especificar nossa hipótese. Aqui, mostramos, não sem inquietação (aliás, especialmente munidos dela), como percebemos o ensino de língua portuguesa, sempre tendo por pano de fundo os resultados que a nós se apresentavam no PAG-LP.

No segundo capítulo, “A prática de leitura em sala de aula”, contextualizamos a situação de ensino que utilizamos para nossas análises, ou seja, caracterizamos o PAG-LP, e exemplificamos o trabalho ali realizado. Esse capítulo é de extrema importância, posto que é nele que podemos efetivamente mostrar, ainda que de forma sumária, *como se realiza o trabalho em sala de aula que, afinal de contas, defendemos como positivo*.

Em “A leitura como instância de análise”, nosso capítulo seguinte, trazemos o referencial teórico que subsidia nossa busca, que não poderia ser outro que não a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Expomos aqui os conceitos necessários à defesa de nossa

hipótese, especificamente, aqueles ligados à intersubjetividade, à relação forma-sentido, à referência e à cultura.

Em nosso quarto capítulo, “Da teoria à metodologia”, contextualizamos, de forma breve e concisa, os relatos que utilizamos no quinto capítulo, além de especificarmos a metodologia de análise e fazermos a descrição dos critérios da seleção dos recortes. Este é o momento em que realizamos uma breve porém importante discussão acerca do fato de sermos, simultaneamente professora e pesquisadora na tese que ora se apresenta.

Por fim, em “Da metodologia à análise”, nosso quinto e último capítulo, realizamos a análise do *corpus*, constituído de recortes de falas de alunos do PAG-LP, e apresentamos os resultados de nossa empreitada. Esperamos, assim, dar conta de nosso objetivo.

Capítulo 1

O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma palavra escrita é a mais valiosa relíquia. É algo ao mesmo tempo mais íntimo e mais universal do que qualquer obra de arte. É a obra de arte mais próxima da própria vida.

Henry David Thoreau, *Walden; ou, A vida nos bosques*

1 O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, objetivamos mostrar que espaço ocupa o texto no ensino de língua portuguesa no Brasil, em seguida, expor a hipótese que defendemos em nossa tese. Para tanto, em um primeiro momento (1.1), apresentamos um diagnóstico, obtido por meio de relatos, extraídos de artigos e livros da área de linguística, de professores de ensino superior (o que, acreditamos, atesta o que ocorre na prática no ensino fundamental e no ensino médio). Em seguida (1.2), fazemos uma contextualização do ensino de língua portuguesa na escola em nosso país. Na sequência (1.3), relacionando esses dois itens, apresentamos e caracterizamos a hipótese que nos guia neste trabalho. Por fim (1.4), fazemos uma breve caracterização de um elemento essencial para o desenvolvimento de nossa tese, o texto.

1.1 O texto no ensino superior: um duro diagnóstico

O mundo acadêmico está cada dia mais exigente em termos de produção de conhecimento. Se, há alguns anos, era desejável que os professores pesquisadores dessem conta de seus estudos por meio de publicações, hoje isso se tornou imperativo, mas não apenas para os docentes, e sim para toda a comunidade acadêmica. Alunos da graduação precisam expor os resultados da iniciação científica; os que fazem especialização são cobrados e incentivados a publicar artigos; os pós-graduandos *stricto sensu*, mais do que nunca – e, naturalmente, mais do que os demais discentes –, precisam mostrar o resultado de seus anos de estudo, de seus mestrados e doutorados, com muitas publicações.

Como afirmam Motta-Roth e Hendges (2010, p.13),

No sistema universitário brasileiro, a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa se baseia no conhecido ditado “Publique ou pereça!” (*Publish or perish!*) das universidades americanas. Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos para periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar um espaço profissional. Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação.

Para ser *publicado*, porém, um texto deve, evidentemente, ser *escrito*. Assim, por um lado, escrevemos mais e melhor do que escrevíamos antigamente, como defende Paulo Guedes (KÖCHE *et al.*, 2010, p.7, Apresentação):

Já não se lê mais como antigamente; se lê muito mais, não só porque tem muito mais gente capacitada para ler hoje do que antigamente, mas também porque tem muito mais gente que precisa ler do que tinha antigamente (seja quando for esse antigamente). [...] E também já não se escreve mais como antigamente. Se escreve muito mais e pelos mesmos motivos. Melhor? Melhor, claro; certamente nós escrevemos melhor do que nossos antepassados (sejam quais forem esses antepassados), tão mais oprimidos do que nós pela gramática e pela excludente crença elitista de que a capacidade de escrever depende de um misterioso dom e não do aprendizado e da prática. [...]

Escrevemos muito mais e melhor até porque não tem outro jeito, pois o modo de produção em que estamos inseridos precisa de uma incessante produção de conhecimento, o que acarreta, incontornavelmente, a produção do texto que vai organizar esse conhecimento, dos textos que vão divulgar esse conhecimento, dos que vão problematizar esse conhecimento, dos que vão vulgarizar esse conhecimento, dos que vão testemunhar a apropriação desse conhecimento, dos que vão propor aplicações desse conhecimento.

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

Abreu (2008, p.235) pergunta: “por que o aluno universitário tem se revelado um produtor não eficiente de textos?”. Tal questionamento está inserido em um livro cuja origem foi um seminário que teve por tema “A redação no vestibular: o primeiro texto do aluno na universidade” e reuniu professores de diferentes áreas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), promotora do evento, além de convidados externos à instituição. O citado livro, como afirma Pinhal de Carlos (2008) em sua Apresentação, “coloca em cena a opinião de profissionais de diferentes áreas do saber sobre a qualidade da escrita de alunos universitários”. Entre olhares que partem de diversas áreas, sob variadas perspectivas teóricas, há uma preocupação que perpassa os artigos acerca da decadência da qualidade dos textos dos alunos.

Um exemplo é o depoimento ensaístico de um professor de Ciências Econômicas da UFRGS que, como o próprio nome diz, consiste em um “Desabafo”. Diz o professor (MIELITZ NETTO, 2008, p.227) que, após a correção de uma prova, teve “um chilique em aula como nunca havia acontecido nos vinte e nove anos anteriores”, nos quais fora professor:

A longo de quase três décadas tenho visto todos os erros possíveis de serem cometidos em redações, quer seja de conteúdo, quer seja da forma, porém nunca em tão expressiva frequência e intensidade num único dia até então. Quando da entrega das questões, eu pedi aos alunos que comentassem as novas concepções das teorias do desenvolvimento em suas várias facetas. Dois alunos dentre os quarenta e dois presentes perguntaram o que eram facetas. Na correção das respostas, a presença de palavras (??) tais como PRESSO, EXTRUTURA, LINKAR, STARTAR O PROCESSO dentre outras de igual quilate, além dos demais costumeiros erros gramaticais, levaram-me à reação descrita [o “chilique”]. Observe-se que não me comporto como um fiscal de regras gramaticais, para o que nem tenho competência, mas há um mínimo necessário, ou melhor dizendo, um máximo suportável. Dado que tenho o hábito e a necessidade pessoal de ir corrigindo as redações dos textos, às vezes tentando interpretar qual teria sido a intenção a ser expressa, a partir de um determinado momento a leitura torna-se perturbadora e irritante impedindo a percepção de seu conteúdo.

Na verdade este acontecimento foi o ápice de um processo que tenho observado nos alunos de diversos cursos nos quais tenho dado aulas. A capacidade de expressão oral ou escrita tem decaído continuamente, empobrecendo e até mesmo impedindo a capacidade de comunicação mesmo quando o opinante tem algum conhecimento daquilo que quer expressar. (MIELITZ NETTO, 2008, p.227-228)

É muito interessante, no depoimento do professor, o fato de ele destacar que não é um *fiscal de regras gramaticais*, para o que afirma *não ter competência*; o que, sim, espera de seus alunos – que ingressaram em uma das maiores universidades do país, por meio de um processo seletivo que inclui prova de redação – são textos legíveis a ponto de não *impedir a capacidade de comunicação*. Isto é, não se trata de alguém cuja *concepção elitista*, nas palavras supracitadas de Guedes, pressupõe que a *capacidade de escrever depende de um misterioso dom e não do aprendizado e da prática*; tampouco de alguém que queira, ainda retomando as palavras de Guedes, *oprimir os alunos pela gramática*. Trata-se de um professor preocupado com a falta de capacidade dos seus alunos de exporem em um texto minimamente inteligível o conhecimento que eles têm acerca do conteúdo das disciplinas cursadas. Para ainda mais uma vez usar as palavras de Guedes (2009, p. 14), “não se trata de produzir boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima”.

Indo ao encontro da questão posta por Abreu e do depoimento de Mielitz Netto, afirmam Köche *et al.* (2010, p.9):

No contexto atual, ler e escrever de modo eficiente é extremamente importante, tanto na vida pessoal quanto na profissional, visto serem competências que facilitam a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais. Porém, verificamos em nossa prática docente e nas pesquisas realizadas que grande parte dos estudantes apresenta dificuldades na comunicação escrita e na compreensão de textos.

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

1.2 O ensino de língua materna no Brasil

Podemos buscar respostas às questões acima expostas investigando acerca do ensino de língua portuguesa como língua materna no Brasil. Afirma Bezerra (2003, p.41-42):

Até por volta da década de 50 do século XX, estudava-se português nos próprios manuais de gramática, pois o público que tinha acesso à escola falava o português tido como padrão, modelo a ser seguido, tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias, indo à escola para estudar sobre a língua. Nesse contexto, era possível estudar-se as regras gramaticais sem tantas dificuldades, pois os alunos dominavam aquele registro lingüístico¹ abordado por esses manuais. E o professor, sendo também usuário da norma padrão, vindo de classe média e alta, com um nível elevado de letramento, tinha condições intelectuais e materiais para preparar as suas aulas, não cabendo a ninguém nem a nenhum livro impor exercícios e atividades didáticas.

Essa situação, contudo, relata Bezerra, principia a mudar nessa época, e a escola, com a universalização do ensino, começa a receber alunos de diferentes classes sociais e níveis de domínio da língua escrita. Igualmente, os professores passaram a vir de diferentes classes sociais, não tendo necessariamente “uma formação humanística ampla, nem conhecimentos profundos da língua” (BEZERRA, 2003, p.42). Dessa forma, entra em cartaz o livro didático, para servir de guia a tais professores. Esses livros, entretanto, também se guiavam pelo ensino como era feito à época.

¹ Utilizamos, neste trabalho, a norma ortográfica vigente desde o ano de 2009; as citações, entretanto, são feitas conforme o original da obra em questão.

Em “Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna”, Ilari (1995) faz um balanço da realidade do ensino de língua portuguesa no Brasil, relatando esse momento inicial do ensino e o grande salto dado na direção de uma mudança efetiva. Narra o autor: “Até a criação das primeiras disciplinas universitárias de Linguística, ocorrida nos primeiros anos da década de 1960, o estudo da língua ficava por conta de duas figuras de profissionais: o filólogo e o gramático”. A atitude do filólogo, diz Ilari (CASTILHO, 2010, p.26), “consiste em fazer reviver estados passados da língua a propósito de textos”. Já o gramático, segue o linguista, apresenta uma “obsessão prescritiva”, que o leva a “falar de uma língua irreal como se ela existisse de fato” (CASTILHO, 2010, p.26).

Dentro desse contexto de ensino estabelecido, e opondo-se a ele, Mattoso Câmara, em 1957, publica “Erros de escolares como sintomas de tendências do português no Rio de Janeiro”, no qual afirma, conforme Ilari,

que muitos erros encontrados pelos professores de ensino fundamental e médio na fala e na escrita de seus alunos, [*sic*] nada mais eram do que inovações pelas quais estava passando a língua portuguesa falada na época; o texto de Mattoso Câmara sugeria também que era equivocado tomá-los como sintoma de outra coisa – por exemplo de alguma incapacidade fundamental dos próprios alunos – e recomendava que, ao lidar com suas classes de crianças e adolescentes, nossos mestres do ensino fundamental e médio tomassem a situação linguística então vigente no Brasil como pano de fundo do ensino de língua materna.

No contexto dos anos 1950, a mensagem de Mattoso Câmara era altamente inovadora. Ela se baseava nos pressupostos de uma ciência recém-introduzida no Brasil – a Linguística – e interpretava de maneira totalmente nova uma situação pedagógica que se tornava cada vez mais freqüente por causa da chamada “democratização do ensino”, que ia promovendo o ingresso maciço de crianças e adolescentes das classes populares numa escola até então fortemente elitizada. (ILARI, 1995)

Mattoso Câmara, felizmente, não era o único estudioso que se voltava para a Linguística, vendo nela possibilidades para analisar, constatar problemas e mudar a realidade do ensino de língua portuguesa no Brasil. Assim, de meados da década de 1950 até hoje,

a Linguística brasileira foi uma disciplina extremamente dinâmica:

1) criou na sociedade brasileira uma nova figura de pesquisador profissional da linguagem – o linguista – que acabou por assumir parte das tarefas antes confiadas às figuras tradicionais do gramático e do filólogo;

2) cultivou o debate entre várias orientações teóricas, o que levou a multiplicar as maneiras de pensar a língua e seu estudo; isso repercutiu no

estudo da língua portuguesa estimulando pesquisas que, tomadas em seu conjunto, criaram para essa língua um programa de investigação sem precedentes em todos os tempos;

3) serviu de suporte para a assimilação de uma série de teorias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, etc. (ILARI, 1995)

A consolidação da figura do linguista, certamente bastante necessária, permite que a sociedade valorize o estudo da linguagem, tomando consciência de que os aspectos ligados a ela têm, de alguma maneira, relação com o seu uso prático e cotidiano. Principalmente, a partir do momento em que uma sociedade vê esses estudos como relevantes e significativos, abre-se espaço para que o ensino de língua materna passe a ser visto como mais do que um aglomerado de regras, mas como exercício de compreensão dos modos como os sentidos atuam nos textos.

Como a Linguística ocupou esse espaço? Afirmo Castilho:

Inicialmente, a Linguística escolheu a Gramática, então e agora sempre seguida do adjetivo “Tradicional”, como um inimigo a vencer e um campo a ocupar [...].

A Gramática Tradicional foi atacada em todos seus flancos: sua convicção num padrão único (mesmo num país continental como o Brasil), o curioso silêncio que cultivou a respeito da variação linguística e o grande apego à língua literária escrita do período clássico [...], seu gosto por misturar argumentos estruturais aos semânticos e aos discursivos, seu desgosto pelo debate das questões que expõe e conseqüente afastamento do modo problematizador de fazer gramática [...].

A força da Gramática Tradicional manifestava-se (ou ainda se manifesta?) na convicção de que ensinar Português confunde-se com ensinar gramática. A base do argumento é que sabendo gramática escreve-se bem e lê-se melhor, varrendo-se para debaixo do tapete o ensino do Português-língua materna como uma continuada reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa. (CASTILHO, 2010, p.101-102)

O movimento dos linguistas, assim, se dá em direção a um ensino em que se reflita sobre a língua e seus usos, a possibilidade de um ensino de língua que dê conta de um trabalho reflexivo de leitura e escrita.

Em meados da década de 1980, narra ainda Castilho, a “reação dos linguistas” atinge “seu ápice”, e ressalta que é nesse momento que, simultaneamente, são publicadas obras como *A linguística e o ensino de língua portuguesa*, de Rodolfo Ilari, *Língua e liberdade*, de

Celso Pedro Luft, e *Para uma nova gramática do português*, de Mário Alberto Perini, todos textos que, de uma forma ou de outra, combatem o ensino estigmatizado e limitado que consiste no uso exclusivo de gramáticas nas aulas de língua portuguesa. Segue Castilho:

Aparentemente, as pessoas se tinham dado conta de que não valia a pena chatear os estudantes só por que em algum remoto concurso para a obtenção de emprego era preciso saber onde meter crases e pronomes! Alguns vestibulares, como o da jovem Universidade Estadual de Campinas, concorreram fortemente para o enterro das velhas idéias, apresentando alternativas mais inteligentes para a seleção de alunos reativos [...].

Enfim, a batalha parecia ganha. Ali pela altura da última década de um século que se esvaía, a velha senhora parecia ter tomado o mesmo rumo. Teria chegado ao final a fase da gramatiquice, solidamente casada com o purismo? Ledo engano. (CASTILHO, 2010, p.102)

Se a solução para o ensino estava efetivamente em ensinar além da gramática, e os linguistas haviam finalmente ocupado o espaço que lhes cabia, como campo de estudo, pesquisa e aplicação em sala de aula com resultados efetivos, o que se poderia supor seria exatamente o enterro definitivo de um ensino que valoriza apenas uma variedade de língua, em detrimento de todas as outras, e que apresenta elementos linguísticos aos alunos fora de contexto, tornando-os mera nomenclatura. No entanto, isso não aconteceu exatamente dessa forma. Avalia Ilari:

Num primeiro momento, as novas idéias encontraram uma forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Hoje, o quadro pode ter mudado, no sentido de que a polêmica ganhou novos interlocutores, passando do ambiente escolar para a mídia: boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a idéia de que o ensinar língua portuguesa é muito mais do que ensinar gramática, mas a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical. É inegável, contudo, que a Linguística realizou um importante deslocamento ao mostrar que é possível olhar para língua por outros ângulos que não o da correção. (ILARI, 1995)

Castilho (2010, p.102), corroborando a afirmação de Ilari, completa: “o que se nota nos dias que correm é uma ressurreição do malfadado casal [a “gramatiquice, solidamente casada com o purismo”], promovido pela mídia brasileira!”.

Se buscamos nas próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), publicação do Ministério da Educação, encontramos a seguinte caracterização do ensino a partir da década de 70 do século XX:

O que se defendia nesse momento [a década de 1970], em síntese, era uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a Lingüística se deu efetivamente conta. Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Ao mesmo tempo, assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários.

Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava enfatizar o ensino de variedades lingüísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula. (OCEM, 2006, p.20, grifo nosso)

Em suma, já na década de 70 se tinha consciência de questões referentes à variação lingüística e ao fato de que os textos – todos, não apenas os literários – devem ocupar um lugar privilegiado no ensino de língua portuguesa. Entretanto, essa consciência era – como ainda o é – permeada de equívocos gerados pelo desconhecimento acerca do modo como as teorias lingüísticas podem ser usadas na prática nas aulas de língua materna.

As OCEM datam de 2006 e preconizam as atividades de produção e de recepção de textos como eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio, o qual tem como objetivo o aprofundamento do trabalho feito no ensino fundamental. Afirma-se ali:

A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas lingüísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens. (OCEM, 2006, p.27)

Mas será que, desde que surgiram essas diretrizes, a escola as assumiu? Como se caracteriza o ensino hoje? Vejamos algumas referências.

Segundo Flores e Mello (2012), embora muito se fale na relação entre o ensino de língua materna e a lingüística, há basicamente três formas de ação nas salas de aula. A

primeira é aquela em que os professores defendem que a pesquisa linguística subsidie o ensino, mas em que, na maioria das vezes, isso não vai além do discurso. Na segunda, os professores se dizem ancorados em alguma teoria linguística, mas, na prática, não ultrapassam os limites impostos pela gramática normativa e pelo livro didático. Por fim, um terceiro posicionamento é o dos professores que sequer “se preocupam em travestir sua prática de um discurso menos exposto à crítica” (p.194) e se autorizam a “ensinar a língua materna apenas a partir de uma visão normativa de língua. Afinal, existem os concursos e os vestibulares. Em nome de uma realidade pobre, perpetua-se a pobreza de horizontes” (p.194). Resumem os autores:

Em linhas gerais, sabe-se que, em muitas escolas, as visões tradicionais de ensino de língua materna ainda imperam. Dentro dessa concepção tradicional, o estudo de gramática, leitura e produção textual é concebido de forma estanque, divorciando-se gramática e texto, estudos estreitamente relacionados, uma vez que é no uso que os diferentes recursos linguísticos assumem sua função. Essa dissociação é flagrante também em muitos livros didáticos – adotados, como dissemos, por professores como importantes referenciais teórico-práticos em suas aulas, nos quais gramática, leitura e produção de textos constam em diferentes seções. No ensino de gramática, observa-se ainda a exercitação estéril de metalinguagem, vista como um fim em si mesma, dissociando-se os recursos linguísticos de qualquer contexto de uso. No que se refere à análise textual, evidenciam-se questões cuja resposta está pronta na superfície textual, ou questões às quais o aluno pode dar uma resposta pessoal, o que não requer compreensão leitora. O texto, seja na atividade de leitura, seja na atividade de escrita, é analisado e construído no vazio, como se existisse independentemente de uma situação enunciativa singular, que implica sujeitos em interação. (FLORES; MELLO, 2012, p.194)

Tal diagnóstico pode parecer um tanto exagerado, catastrófico ou generalizante. O fato é, contudo, que esse depoimento reflete a opinião da maior parte dos linguistas, ligados a diferentes linhas de pesquisa, e também a de professores de outras áreas, como já vimos.

Nas aulas de língua portuguesa que encontramos em nossas escolas, a língua é tratada como um ente artificial, sem considerar os sujeitos envolvidos (entre si e com a própria língua) nos processos que – fato que fica escamoteado – necessariamente implicam sentidos e os meios de se chegar a eles. É um ensino ligado essencialmente ao que Guedes (2009, p.36) define como “o tradicional cacoete de ensinar o nome da coisa como pré-requisito para ensinar a coisa, tornando o aprendizado do nome uma dificuldade adicional a ser vencida no caminho para o aprendizado da coisa”. O resultado acaba sendo alunos que terminam o ensino médio não proficientes quanto à leitura e à escrita. Tentando dominar uma metalinguagem cuja necessidade é questionável, os alunos deixam de ter um encontro com a

leitura e com a escrita de uma forma que poderia ser reveladora de inúmeras possibilidades em termos de participação ativa na sociedade em que estão inseridos, de manifestação do próprio ponto de vista e de compreensão do outro, só para citar exemplos.

Afirma Guedes (2009, p.49):

No ensino fundamental e no médio, o ensino de língua portuguesa centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino de metalinguagem da gramática tradicional acabou levando os alunos a construírem uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Essa imagem criou nos alunos uma atitude diante da língua escrita e da atividade de escrever que os leva a produzir textos:

a) dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria;

b) livres como exercícios de uma criatividade descompromissada com a textualidade [...] do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor.

Ou seja, os indivíduos chegam à escola, que é o ambiente que deveria desenvolver e ampliar suas capacidades, permitindo sua efetiva participação no mundo que os cerca, mas que, ao privá-los do real domínio da leitura e da escrita, acaba por justamente limitar-lhes as possibilidades. Nesse sentido, afirma Faraco que “o máximo que a pedagogia tradicional conseguiu foi criar o famigerado gênero ‘redação escolar’, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas” (GUEDES, 2009, Apresentação, p.11).

E é preenchendo essas *tantas linhas* que os alunos chegam à universidade, pois ocorre no ensino uma triste inversão. O fato de os vestibulares cobrarem prova de redação deveria fazer com que a escola preparasse seus alunos, tornando-os capacitados a lerem adequadamente e a escreverem com propriedade, argumentando, mostrando o que pensam, de que forma, cada um de um modo único, singular. O que se passa de fato, todavia, é que as escolas acabam por perpetuar o uso de “fórmulas” para que os seus alunos consigam redigir um texto dentro de uma estrutura julgada como a esperada pelas bancas avaliadoras. Afirma Abreu (2008, p.235):

é preciso ter em mente o fato de que o desempenho satisfatório do vestibulando na prova de redação não atesta que ele será capaz de produzir com desenvoltura diferentes tipos de textos em sua vida acadêmica. Isto porque não podemos nos esquecer de que os vestibulandos foram treinados

para produzir o tipo de texto requerido nas provas de redação de vestibulares durante os longos anos de sua formação escolar.

Aliás, sequer é preciso ser da área de Letras para perceber essa discrepância. Mielitz Netto, o supracitado professor do “Desabafo” afirma:

Quando penso que na nossa Universidade [UFRGS] entraram os candidatos que tiveram os melhores desempenhos no Vestibular, aí incluída a redação, me preocupo ainda mais com aqueles não aprovados. Pensando melhor, talvez a diferença não seja tanta, pois ser aprovado pode significar apenas ter aprendido melhor **os truques, a receita de uma redação aprovável**. (MIELITZ NETTO, 2008, p.233, grifo nosso)

Os vestibulares, contudo, não são e não devem ser vistos como os vilões, pois, como dissemos há pouco, o problema está na maneira como a escola reage a ele. O texto para o vestibular, assim, como qualquer outro, também tem um contexto determinado, e não pode simplesmente ser tachado de artificial. Afinal,

Levada ao extremo, a idéia do artificialismo da redação escolar poderia resultar em descrença de que o professor possa ensinar o aluno a escrever um texto, já que o exercício parece invariavelmente artificial. Isso, associado a um discurso fácil de que para escrever basta ler poderia levar à idéia rasa de que o professor de português não tem mais o que fazer além de estimular a leitura dos alunos. (COLLISCHONN, 2008, p.76)

Certamente, temos muito a fazer, porque, como afirmam Flores e Endruweit,

Como professores que somos, interessa-nos o entrave que acompanha a vida acadêmica do professor e do aluno quando se trata de língua materna. Há um abismo entre o desejo de ensinar do professor e a vontade de aprender do aluno.

[...] Como fazer do estudioso da língua um intérprete atento, um leitor analista, um pesquisador profícuo, um escritor proficiente?

Discutimos eternamente o que é saber português, qual língua deve ser ensinada, a pertinência do estudo da gramática, a importância da análise do texto, o necessário conhecimento dos gêneros textuais e discursivos, a coesão e a coerência etc. E enquanto esses debates acontecem, continuamos priorizando a diferença entre o dígrafo e um grupo consonantal, entre um hiato e um ditongo, entre uma oração coordenada sindética explicativa e uma oração subordinada adverbial causal, na certeza de que essas diferenças farão toda a diferença para o aprendiz.

É desconcertante que se tenha tanto desconforto em ensinar uma língua. Gostáramos que este quadro mudasse. (FLORES *et al.*, 2008, p. 179)

Sim, é verdade. Todos nós, professores de língua portuguesa, de uma forma ou de outra, nos sentimos parte desse desafio; como afirma Faraco, “continuamos inconformados e continuamos em busca de alternativas: queremos reverter esse quadro; queremos aprender a ensinar a escrever” (GUEDES, 2009, Apresentação, p.12).

Se queremos aprender a ensinar a escrever, e também a ler, pensamos que devemos buscar uma alternativa. Afinal, simplesmente afirmar que não se deve ensinar exclusivamente gramática e que se deve basear o ensino de língua materna no texto não é o suficiente. É preciso mostrar *como* fazê-lo. Refletindo sobre o tema, dizem Flores e Endruweit (2004, p.75-76):

Houve um tempo, talvez por volta de 1960, em que o ensino de gramática – entenda-se aí o termo gramática como sinônimo de normatização linguística – era a única possibilidade para o professor em sala de aula. Ora, os tempos eram outros: não havia a internet, a linguística era ciência recente entre nós e o texto ainda não era o pretexto de todas as aulas.

Atualmente, tudo mudou: há maior acesso à informação, os livros circulam com muita facilidade e a linguística já disse a que veio. Então, parece que já é tempo de responder à pergunta que estamos fazendo – o que ensinar nas aulas de língua portuguesa? A resposta parece não ser de fácil acesso e isso ao menos por dois motivos: a) há certa confusão, decorrente dos anos de críticas mais acirradas à gramática, sobre o que está designado sob o rótulo de gramática, tal imprecisão conceitual já causou estrago de toda a ordem na pedagogia de língua materna; b) há muita dúvida, por parte dos professores, sobre o que querem dizer os especialistas quando afirmam que a língua deve ser ensinada a partir do texto e/ou do uso.

Pensamos que é função da academia propor aos professores metodologias diferentes para serem usadas nas escolas. Afinal, é esse o espaço por excelência em que podemos pesquisar, buscar, tentar de uma forma, errar, tentar de novo de outra maneira. Como bem define Kleiman (2003, p.8), trata-se a academia de uma “instituição onde a polêmica e o conhecimento inacabado, a ausência de consenso, fazem parte de todo e qualquer programa de pesquisa”, enquanto a escola é uma “instituição que precisa da definição, da ordem, da classificação sem exceções”.

Essa relação, entretanto, não tem sido feita de forma adequada. É mister que isso passe a ocorrer, e o movimento deve partir de nós. Afirmam Flores e Mello que

o distanciamento entre a excelente pesquisa universitária feita acerca da linguagem no Brasil e o ensino de língua materna nas escolas dos níveis médio e fundamental precisa ser diminuído. E, em nossa opinião, é dever do pesquisador – além de um imperativo social – esforçar-se por proporcionar

que sua pesquisa chegue àqueles que podem melhor se beneficiar dela. (FLORES; MELLO, 2012, p.194)

O contato entre a academia e a escola, no entanto, como bem aponta Neves (2002) se dá de maneira precária:

A pesquisa acadêmica tem sido dividida em pura e aplicada. Uma e outra têm-se sustentado, em geral, independentemente de uma interação efetiva com o ensino fundamental e médio. Se há uma grande preocupação com o “diagnóstico” do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada. [...]

Pensem bem no que significam para os professores desses níveis [do ensino fundamental e do médio] as pesquisas que a universidade faz. Em primeiro lugar, elas são fonte de intimidação: imagine-se um professor universitário expondo a professores de ensino fundamental e médio suas pesquisas sobre “ruptura de adjacência” (gerativismo), ou sobre “iconicidade” (funcionalismo). Esses professores-alunos têm de voltar, após algumas horas ou dias, à sua sala de aula, e lá decidir como agir com crianças que não organizam idéias para compor textos e não dominam estruturas para compor frases. [...] Que fazemos nós, professores universitários, em geral, para que nossos contatos com os professores de ensino fundamental e médio não sejam mais que uma oportunidade de aplicação de nossas pesquisas? (NEVES, 2002, p.230)

Como se poderia se dar essa relação? Há alguma maneira de a *excelente pesquisa universitária feita acerca da linguagem no Brasil* chegar ao ensino fundamental e ao médio de forma efetiva e funcional?²

Não temos aqui a pretensão de encontrar uma resposta para um questionamento que, embora aparentemente seja de uma simplicidade desconcertante – uma vez que a excelência da pesquisa linguística no Brasil é inegável –, é de grande profundidade. Em última análise, contudo, buscamos nesta tese trazer uma alternativa, um olhar diferenciado sobre a escrita e a leitura que seja passível de utilização nos bancos escolares, em qualquer nível. E é nessa direção que vamos a partir deste momento.

² É claro que, mesmo que consigamos fazer isso, existem ainda muitos outros problemas a serem resolvidos – como, por exemplo, as questões de valorização do professor (o que envolve problemas de ordem salarial e, principalmente, da própria valorização social da profissão) e de estrutura das escolas (no que se refere à esfera pública). No entanto, pelo menos teremos certeza de que a nossa parte terá sido feita.

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

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

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

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

O aspecto central [...] é propiciar condições de que seu aluno leia a obra. Em outros termos, o ensino de literatura tem que pôr no centro a experiência de leitura da obra, criando a base para o leitor autônomo.

A leitura não se dá apenas na decifração da letra, mas na compreensão do sentido integral da obra. (2008, p.151-152, grifo nosso)

Embora o autor esteja falando sobre o ensino de Literatura, como as duas citações que imediatamente se seguem, pensamos que se tratam observações fundamentais acerca da leitura de um modo geral. A leitura não se sustenta, como afirmam Seben e Frizon (2008, p.171), se o leitor não tiver “capacidade para perceber as peculiaridades do texto, o que texto esconde, o que propõe e como mexe com a língua”. Esses mesmos autores ressaltam:

A melhor forma [para ensinar Literatura] seria a simples leitura e discussão dos textos, ambas em sala de aula. É com uma leitura dirigida pelo professor que o aluno pode perceber a qualidade dos autores. E a discussão é o melhor estímulo para a produção de textos autenticamente motivados [...]

[...] o aluno está começando a tomar contato com a Literatura. Ele ainda não tem as ferramentas necessárias para avaliar o texto literário, não tem ainda uma capacidade profunda para analisá-lo. Quem deve auxiliar esse trabalho é o professor. E a melhor forma para presentear o estudante com essas ferramentas e com essa capacidade de análise é fazer uma leitura acompanhada, em sala de aula, parando a cada frase ou verso interessante,

mostrando o que está por trás daquelas palavras, dando espaço para o aluno também manifestar-se. (SEBEN; FRIZON, 2008, p.173-174)

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

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

Alguns leitores dirão que o sentido está sempre presente quando se lê e se redige, e que nosso ensino pratica a leitura, a interpretação e a produção de textos. Mesmo assim, fico preocupado. Em primeiro lugar, porque há diferentes maneiras de trabalhar com o texto, e algumas das que prevalecem na prática pouco têm a ver com interpretação [...]; em segundo lugar porque o trabalho sobre textos, tal como vem sendo praticado, dá mais atenção à interpretação a que se chega do que ao enorme repertório de conhecimentos e à variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar; e, finalmente porque o nosso ensino foi se reduzindo, de fato, a um conjunto muito limitado de atividades, em prejuízo de outras possíveis que não são sequer lembradas.

Ao contrário do que acontece com a “gramática”, simplesmente não existe em nosso ensino a tradição de tratar do sentido através de exercícios específicos, e isso leva o professor da escola média a acreditar que, nessa área, não há nada de interessante a fazer. (ILARI, 2001, p.11.)

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

Sustentamos, neste estudo, a importância de que haja, em sala de aula, uma leitura reflexiva, que enfatize o funcionamento da língua nos textos como modo de constituição de sentidos na relação intersubjetiva. Dessa forma, é possível um ensino que privilegie a visualização pelos leitores da *variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar* do dizer de Ilari; ou seja, trata-se menos de saber simplesmente *o quê* disse o produtor dos textos e mais de compreender *como* ele o fez. A investigação da relação forma-sentido, na leitura, parece-nos ser a possibilidade de realização de um ensino produtivo de leitura, que tenha

efeitos na escrita do aluno. Essa leitura reflexiva, a nosso ver, leva à constituição de produtores de textos e leitores ativos e críticos.

É nessa direção que empreendemos nosso estudo neste texto. Buscamos comprovar nossa hipótese, a de que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita*. Tal hipótese pode ser verificada a partir de relatos de alunos universitários de pós-graduação.

Creemos que, por meio dessa leitura diferenciada, o aluno atinja o domínio linguístico-discursivo. Isso permite, acreditamos e tentaremos mostrá-lo, que o indivíduo efetivamente se constitua como sujeito de seu dizer. Um ponto fundamental, portanto, é saber o que é ser *sujeito de seu dizer*. Isso significa poder *escrever de fato*, com qualquer estilo que se queira, inclusive o seu próprio, mas não necessariamente, se não for isso que a pessoa quiser. Afinal, pode-se escrever com muitos estilos, de muitas formas, pode-se, inclusive, imitar um estilo³.

Isso pode manifestar-se de variadas formas. Por exemplo, há *ghostwriters*, pessoas que “emprestam” sua habilidade de escrita, pondo-a a serviço de outros, de quem imitam o estilo. Há também casos menos “glamourosos”, situações em que o aluno escreve com um estilo que lhe parece que agrada ao seu professor; ou, ainda, em um estilo que ele julga ter maior prestígio – alunos imitando textos de autores consagrados por acreditarem (devido a um ensino inadequado na área de literatura) que isso é o que significa escrever bem. Aliás, o uso exclusivo de gramáticas prescritivas em sala de aula – e, veja-se, estamos falando de um uso inadequado de gramáticas em sala de aula, porque não somos contra seu uso, desde que não exclusivo – pode causar essa impressão nos alunos, pois os exemplos das gramáticas tradicionais são, em sua maioria, tirados da literatura. Há ainda casos em que o aluno de fato se apropria do estilo de um autor, mas, desta vez, tornando-o seu porque identifica que o que quer dizer tem, por exemplo, uma certa proximidade com o estilo do autor; isto é, conhece tão

³ Diz Benveniste (1989, p.102): “Tomo de propósito uma língua fácil de analisar e um vocabulário bastante abundante [o autor usa como exemplo “o vocabulário sagrado na língua dos pontífices romanos”], em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um repertório de termos específicos e também maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular, em suma os caracteres de uma apropriação da língua comum, realizada ao dotá-la de noções, de valores novos”. Com base nessa afirmação, consideramos, portanto, *estilo* uma forma particular – seja de um indivíduo ou de um grupo – de apropriação da língua, incluindo um repertório próprio de termos, a forma de organizá-los, além da evidência de valores, isto é, de uma soma de elementos que podem ser de ordem cultural, institucional, ideológica, apresentados sistemática e coerentemente; trata-se de um olhar específico sobre o mundo em geral ou algum objeto particular.

bem um determinado estilo que sabe que o texto que quer escrever combina perfeitamente com ele, apropriando-se de fato desse estilo, acabando por criar algo novo a partir da matriz original. Há o caso dos jornalistas, que respeitam o estilo do veículo para o qual escrevem. E, para terminar (não que não haja mais exemplos), aproximando-se de nosso objeto de estudo, podemos citar os próprios textos acadêmicos, que, apesar de terem uma estrutura de certa forma rígida, permitem largamente a apropriação por parte de seus autores.

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

O problema da escola, o que faz com que isso não aconteça nesse espaço, é que, lá, como apontamos acima, trabalha-se com tipologia, e de maneira rudimentar. Apresentam-se em sala de aula a descrição, a narração e a dissertação, como se tipos fossem entes concretos, e não sequências que, combinadas de diferentes formas, constituem os gêneros, manifestam-se neles. Os alunos acabam confundindo tipo e gênero, não sabendo lidar nem com um nem com outro. O que se faz na prática é apresentar “fórmulas” aos alunos, tentando moldar uma escrita que não existe previamente, e que, portanto, não pode se enquadrar em nenhum molde. Como consequência, os textos são vazios, pois não apenas não têm estilo próprio como nenhum estilo; e não significam, pois não apresentam marcas de subjetividade, já que os alunos não conseguem estabelecer as relações entre as palavras que estão usando em cada contexto (*Quem escreve? Para quem? Sobre o quê? Em que momento? Em que espaço?*), entre as questões individuais e culturais. Acabam, portanto, fazendo “preenchimento” do número de linhas solicitado, usando léxico, estruturas tipológicas e de gênero, elementos coesivos, enfim, usando todo o aparato linguístico sem dominá-lo, o que gera textos vazios de sentidos. Decoram, esses alunos, estruturas (como a da “dissertação da redação de vestibular”, com introdução, dois argumentos e conclusão – que acabam por virar fórmulas) e elementos (conjunções, preposições, verbos) sem saber para o que servem e, especialmente, sem saber das infinitas possibilidades que o seu domínio abre: a capacidade de escrever qualquer coisa que se queira, da maneira que se queira. Esses alunos, enfim, não percebem, porque não lhes foram dadas condições para tal, que a estrutura e o funcionamento da língua são

indissociáveis, que não é possível escrever sem ligar esse ato mesmo e, conseqüentemente, seu produto às questões fundamentais de contexto, à relação entre o social e o individual.

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

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

Somente a partir da própria convicção e posição teórica um professor consegue se colocar em uma situação verdadeira de interlocução com seus alunos. No entanto, como ressaltam os próprios autores,

o professor não pode fazer da sala de aula um espaço, nem de univocidade teórica, nem mesmo de apresentação de diferentes teorias. O trabalho do professor de Língua Portuguesa é, a partir de sua formação lingüística – que esperamos que seja o mais diversificada possível – orquestrar formas de mostrar ao aluno a multiplicidade do funcionamento da língua. (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p.78)

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

Uma tese, todavia, deve seguir uma linha, uma vertente entre os estudos da linguagem, pois somente dessa maneira é possível formalizar um construto teórico coerente e consistente. Assim, o *professor-aluno* acima citado pode compreender individualmente cada referencial teórico, e fazer uso do que for conveniente a cada situação particular de ensino.

Para essa investigação, assim, tomamos como referencial a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste⁴, por acreditarmos que tal teoria apresenta uma *concepção de linguagem* que vem diretamente ao encontro do que investigamos aqui.

⁴ Gostaríamos de ressaltar alguns pontos. Em primeiro lugar, lembramos que Benveniste nunca nomeou seus estudos relativos à enunciação como uma *teoria*. Em segundo lugar, tratamos com iniciais minúsculas as teorias de modo geral (como em *as teorias da enunciação*), mas as específicas com maiúsculas (como em *a Teoria da Enunciação de Benveniste*); da mesma forma, *enunciação*, com inicial minúscula, consiste em um termo e *Enunciação*, com inicial maiúscula remete às teorias enunciativas, em nosso caso específico, à Teoria da Enunciação de Benveniste. Em terceiro lugar, vale lembrar que consideramos (CREMONESE, 2007) a Teoria da

Segundo o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES *et al.*, 2009), a linguagem, para Benveniste, pode ser definida como a “faculdade de simbolizar inerente à condição humana” (p.152). Destaca Benveniste que – embora o uso corriqueiro da linguagem sugira uma “troca” de “uma “coisa”, de um “instrumento” – “todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um conteúdo” (BENVENISTE, 1995, p.285) são evidências de que

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

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

Para que a palavra assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização. De fato é na linguagem que devemos procurar a condição dessa aptidão. Ela reside, parece-nos, em uma propriedade da linguagem [...].

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [...].

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. (BENVENISTE, 1995, p.285-286)

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

Ora, se, como salientam Flores e Endruweit, “é de circulação antiga entre os professores de língua portuguesa a idéia de ser o texto o lugar por excelência da manifestação da subjetividade, da instauração de um dizer próprio” e, além disso, “argumenta-se que é tarefa do professor proporcionar ao seu aluno formas de apropriação de recursos que o

Enunciação de Émile Benveniste como uma das teorias que compõem o campo *Linguística da Enunciação*, cuja “unidade se dá, resumidamente, com base em três aspectos, quais sejam, todas as teorias produzem um quadro figurativo, abordando de maneira singular o objeto ‘enunciação’, consideram a quebra da dicotomia língua/fala e inserem o sujeito na linguagem” (CREMONESE, 2007, p.158). Para um maior detalhamento, ver o segundo capítulo desse texto.

credenciem como sujeitos de seu texto na justa medida em que produzem com certa autonomia, criticidade e qualidade estilística” (FLORES; ENDRUWEIT, 2005, p.139), o problema se coloca, essencialmente, nas marcas de subjetividade que o aluno deixa em seu texto; trata-se aqui, como apontam Flores e Endruweit (2005, p.143), de “vincular estilo ao sujeito”. Afirmamos em Cremonese (2005): “como podemos levar o aluno a se colocar verdadeiramente em seu texto?”. Acreditamos que, se o que se busca é autoria, é na Enunciação, que prevê a subjetividade como fundamento da linguagem, que podemos buscar nosso caminho.

A questão que se coloca é: de que forma vamos trazer a Enunciação para nossa tese? Como nosso trabalho *trata da relação entre a leitura do texto (do outro) para a constituição do autor como sujeito no texto*, pensamos que, em primeiro lugar, temos de deixar claro a que tipo de leitura nos referimos. É mais um passo em nossa tese: a constituição de nosso referencial. A tal tarefa nos dedicamos no terceiro capítulo.

Antes, porém, fazem-se necessários dois parênteses: um é a última parte deste capítulo, que é uma breve conceituação necessária ao prosseguimento de nosso estudo; o outro consiste em uma caracterização da situação de ensino em foco nas análises, do que tentamos dar conta no segundo capítulo.

1.4 , porque o texto... Mas, afinal, o que é um texto?

Até este momento, falamos em texto de maneira desprendida, sem problematização, considerando, digamos, o entendimento geral que se tem desse objeto. Contudo, pensamos que seja necessário delimitá-lo, deixar claro a que nos referimos quando dizemos *texto*, uma vez que, como bem assinalou Saussure, a conceituação (o *ponto de vista*) interfere drasticamente, definindo não apenas a forma de abordagem como o próprio objeto em si. Além disso, não há uma definição *stricto sensu* de *texto* em Benveniste, a quem nos ligamos teoricamente neste trabalho. Isso acontece por um motivo muito simples: o objeto benvenistiano, quando de suas reflexões ligadas ao que costumamos chamar de sua Teoria da Enunciação⁵, não é o texto, mas a *enunciação*.

⁵ Lembramos mais uma vez que Benveniste não abordou aspectos da linguagem apenas em termos apenas enunciativos, e, novamente, que o autor nunca classificou sua produção desse campo como uma “teoria da enunciação”. Para maiores detalhamentos acerca desse tópico, ver Cremonese (2007), primeiro e segundo capítulos.

Esse fato, contudo, não inviabiliza o esforço que iniciamos a empreender. Afinal, ainda que não trate diretamente de *texto*, podemos afirmar que Benveniste não o ignora. Muito pelo contrário, aliás, o teórico dá um grande destaque ao assunto ao finalizar seu emblemático artigo “O aparelho formal da enunciação”:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca freqüente, talvez necessária, da “oralidade”. **Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.** Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1989, p.90, grifo nosso)

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

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

Ademais, é importante mencionar que, como, evidentemente, é possível falar tanto de *texto falado* quanto de *texto escrito*, quando tratamos de *texto* estamos nos referindo à modalidade *escrita*, salvo observação em contrário. Isso não significa considerar uma modalidade superior a outra, posto que ambas, salvaguardadas suas diferenças⁶, como textos que são, constituem *todos de sentido* (KNACK, 2012, p.167). Trata-se, portanto, apenas de uma delimitação de fronteiras necessária, referente ao escopo deste trabalho.

⁶ Não tratamos aqui características do texto escrito de maneira direta. À medida que se faz necessário neste trabalho, trazemos dados sobre especificidades em relação a esse objeto relevantes para o cumprimento de nossos objetivos.

Após esse panorama, breve e necessário, dedicamos um capítulo ao Programa de Apoio à Graduação, que se constitui na situação de ensino em foco em nossas análises justamente por ter sido o motivador do questionamento que originou esta tese.

Acreditamos, ainda, que tal capítulo é de grande valia por evidenciar um aspecto de suma importância a ser considerado neste trabalho: o fato de que a pesquisa que aqui se apresenta tem como pesquisadora a professora dessa situação de ensino em foco. Constituímo-nos, neste espaço, portanto, como *professora-pesquisadora*, e isso não é, de maneira alguma, irrelevante.

Capítulo 2

A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

[...] a linguagem diz apenas que podemos inventar tudo nela, que a expressão é sempre possível, ainda que indireta, porque a totalidade verbal, em vez de reduzir-se, como se acredita, ao número finito de palavras que encontramos no dicionário, é composta de diferenciações infinitas – entre elas, em cada uma delas – que, sozinhas, as atualizam.

Jean-Paul Sartre, *O idiota da família*

2 A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

No primeiro capítulo, procuramos evidenciar o pouco (ou nenhum?) espaço efetivamente destinado ao estudo sistemático e reflexivo do texto no ensino de língua portuguesa no Brasil, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita. Apresentamos, ainda, a nossa hipótese, e, finalmente, fizemos uma caracterização, ainda que sumária, do que entendemos, neste trabalho, por *texto*.

Se a hipótese que nos guia é a de que *um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita*, pensamos que seja necessário mostrar de que forma é feito esse trabalho de leitura no contexto de sala de aula, onde se encontram os alunos-alvo deste estudo. Os relatos desses alunos, objetos de análise, são considerados efeitos de sua vivência no espaço de ensino-aprendizagem com texto em língua portuguesa na universidade delineado a seguir.

Para dar conta desse objetivo, nesta seção, fazemos uma breve contextualização dessa situação de ensino específica em foco em nosso trabalho, em especial na parte das análises, que serão objeto do quinto capítulo. Isso significa caracterizar o Programa de Apoio à Graduação (PAG), mais especificamente, o PAG – Língua Portuguesa, para que se entenda a natureza do trabalho ali realizado e de que maneira, a partir dele, chegamos a esta tese.

2.1 O Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa

Conforme consta do site da PROGRAD, o “Programa de Apoio à Graduação (PAG) é um programa institucional da UFRGS, proposto pela PROGRAD e acompanhado pelo Departamento de Programas Acadêmicos. Desenvolvido no âmbito do Programa REUNI⁷, tem por objetivo a qualificação da graduação”.

A primeira edição do projeto, denominada PAG1,

⁷ Inicialmente o PAG era ligado ao Programa CAPES-REUNI; atualmente, ao Programa CAPES-Demanda Social.

tinha como objetivo apoiar a realização de estudos sobre a retenção e evasão de alunos em cursos de graduação. Os estudos consistiram em realização de diagnósticos, análises e execução de experiências pertinentes às questões de retenção e evasão, bem como a propostas de ações para superação dos problemas diagnosticados, na perspectiva da dinâmica interna dos vários cursos de graduação da UFRGS.

A partir desses diagnósticos, a PROGRAD partiu, então, para a segunda etapa, o PAG2, que

tem por objetivo apoiar os estudantes que necessitam de reforço no processo ensino-aprendizagem em cálculo, física, química, português, inglês, e produção de textos acadêmicos e científicos. No âmbito deste Projeto, as atividades vêm sendo oferecidas gratuitamente aos alunos da UFRGS desde 2010/01, aos sábados pela manhã e à tarde. As atividades de reforço consistem em aulas, oficinas, palestras, atividades culturais, entre outras, para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes da universidade. A proposta visa [*sic*] proporcionar novas oportunidades de aprendizagem-ensino, além da sala de aula, planejadas e executadas por uma equipe, que envolve desde alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, e a coordenação por um professor da área.

É nessa etapa, portanto, que está o que genericamente chamamos de “PAG”, e, claro, o PAG – Língua Portuguesa (PAG-LP)⁸. Sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Carmem Luci da Costa Silva, a equipe do PAG-LP atua desde 2010/1, oferecendo apoio em termos de leitura e escrita⁹.

⁸ Há, ainda, uma terceira etapa do projeto, o PAG3, “que começou a ser desenvolvido em 2012, com o tema: ‘Inovações Pedagógicas em Disciplinas Presenciais’, encontra-se em fase de implementação. O Projeto visa apoiar propostas de inovações pedagógicas que despertem nos estudantes de graduação uma maior motivação em aprender, procurem respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes, sinalizem alternativas e caminhos para novas formas de estudo e de ensino, visando ao sucesso acadêmico em disciplinas com elevadas taxas de reprovação”. Essa etapa, desde sua criação, acontece simultaneamente ao PAG2.

⁹ O PAG-LP “é formado por uma equipe de bolsistas CAPES-REUNI de Pós-Graduação, que atuam como docentes, e monitores de Graduação, que assessoram as atividades. Em 2010/1, atuaram no projeto as bolsistas da Pós-Graduação Lia Cremonese (doutoranda), Carolina Knack (mestranda) e Aline Juchem (mestranda), juntamente com os monitores da graduação Maurício Sortica, Rodrigo Mendonça, Lizbeth Volker e Arthur Telló. Em 2010/2, entraram na equipe a mestranda Gabriela Barboza e a monitora Maria Eduarda Tabajara. Em 2011, compuseram a equipe as mestrandas Carolina Knack, Gabriela Barboza, Verônica Machado e Luana Lima; as doutorandas Paula Nunes e Lia Cremonese e a pós-doutoranda Claudia Toldo, juntamente com os monitores Maurício Sortica (2011/1), Marcelo Maciel (2011/1), André Bernhard (2011/1 e 2011/2), Maria Eduarda Tabajara (2011/1-2011/2), Dafne Helena Rosa (2011/2) e Michel Flores (2011/2). Em 2012, a equipe foi composta pelas mestrandas Gabriela Barboza, Verônica Machado, Luana Lima e Bruna Sommer; as doutorandas Paula Nunes (até maio/2012), Lia Cremonese e a pós-doutoranda Claudia Toldo (até set./2012). Em junho de 2012, passou a compor a equipe a doutoranda Simone Barros e Paula Nunes retornou como bolsista de pós-doutorado (set.-dez./2012). Em 2012, o projeto contou com os seguintes monitores de graduação: Maria Eduarda Tabajara (2012/1), Aline Costa (2012/1 e 2012/2), Juliana Paz (2012/1 e 2012/2) e Renata Ferreira (2012/2). Em 2013/1, somou-se à equipe de monitores, a aluna Aline Stawinski e retornaram, como bolsistas de doutorado CAPES-demanda social, Carolina Knack e Aline Juchem” (SILVA, no prelo).

Corroborando o diagnóstico que realizamos no primeiro capítulo, aponta Silva (no prelo) que

Com a implementação do Programa [PAG], passou-se a observar, desde seu início, que [...] há grande disparidade entre os conhecimentos esperados e efetivamente apresentados pelos alunos de ensino superior. Tal diferença entre expectativa e realidade pode ser observada, entre tantos outros indicadores, por meio da quantidade significativa de alunos que buscam no Programa de Apoio à Graduação (PAG2) subsídios para suprir a falta que encontraram em seus anos de convívio com a disciplina Língua Portuguesa e que continuam encontrando em seus cursos de graduação, fato esse que se estende, inclusive, a pós-graduandos, motivo pelo qual o PAG2-Projeto Língua Portuguesa iniciou em 2010 com apoio à graduação e, em 2011, passou a apoiar também discentes de pós-graduação.

Dizer que há disparidade entre o que se espera e o que se encontra em termos de domínio linguístico-discursivo nos alunos de ensino superior, inclusive de pós-graduação, pressupõe, como já havíamos apontado anteriormente, que o ensino de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio não dá conta do que deveria. Isso significa dizer que, nesses níveis escolares, os alunos não têm acesso a um ensino voltado para o essencial do trabalho com língua materna. Nesse ensino, como aponta Silva (no prelo),

o desenvolvimento e o aprimoramento dos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual) são objetivos necessários a serem alcançados para a constituição do aluno como um usuário proficiente da língua e, para isso, torna-se fundamental o trabalho com as habilidades de falar, de escutar, de ler e de escrever.

A essa constatação, contudo, já havíamos chegado em nosso capítulo anterior; se a retomamos, é porque queremos ir um passo além. Afirma Silva (no prelo):

A procura pelo apoio em Língua Portuguesa na graduação e as solicitações de apoio à pós-graduação encaminha à busca de motivos que produzem tal demanda. Essa inquietação acerca dos motivos da procura é também fomentada nas avaliações dos alunos que, após cursarem o programa, apontam o trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa como produtivo porque vinculado às suas necessidades de uso de língua na nova esfera de atividade onde se encontram imersos. Uma das razões dessa avaliação positiva dos alunos acerca do Projeto de Língua Portuguesa no âmbito do PAG2 talvez esteja na forma diferenciada pela qual o Projeto leva o trabalho com texto para seus alunos. A distinção maior na relação ensino-aprendizagem detectada pelos alunos parece estar na metodologia ligada ao trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, cujo elemento central é o texto, a partir do qual se trabalha com as competências ligadas à escrita, à leitura e à gramática.

E como é esse trabalho no PAG-LP?

O PAG-LP, integrado ao Programa de modo geral, visa a qualificar o desempenho dos alunos no uso da língua portuguesa, buscando atender aos ingressantes na Universidade com dificuldades em leitura e em produção de textos e, além disso, propor a integração dos alunos à Universidade.

Para tanto, o PAG-LP, quando de sua criação, estruturou-se em dois eixos: 1) atividades desenvolvidas em oficinas de leitura e de produção de textos em língua portuguesa (no turno da manhã); 2) atividades culturais de socialização, como filmes, debates, leituras de contos e poesias, visitas guiadas aos museus da cidade de Porto Alegre (no turno da tarde).

Puderam inscrever-se, inicialmente, alunos regularmente matriculados nos cursos com disciplinas de língua portuguesa no currículo e que obtiveram escore inferior a quinze na prova de Redação e nota inferior a seis na prova de Língua Portuguesa do Vestibular UFRGS/2010. Após a primeira semana, tendo em vista o número de vagas disponíveis, foram liberadas as inscrições para os demais alunos interessados.

No primeiro semestre de 2010, realizamos, portanto, a primeira oficina, concentrando-nos nas dificuldades de leitura e produção de textos com vistas a inserir os alunos no sistema acadêmico universitário. Assim, as atividades tinham por objetivo específico contribuir para que o discente fosse capaz de: 1) produzir textos adequados às diferentes situações de interlocução; 2) produzir textos de diferentes gêneros narrativos com estrutura e organização linguística adequadas; 3) explorar, na leitura de textos narrativos, os elementos textuais, intertextuais, contextuais, enunciativos e discursivos, tornando-se, dessa forma, um leitor crítico; 4) propor a leitura e a produção de textos de diferentes tipos e gêneros, com a exploração dos elementos que constituem as especificidades de cada tipo e gênero.

Iniciamos o projeto trabalhando texto como em nossas aulas voltadas à leitura e à produção textual nos cursos de Letras da UFRGS¹⁰, que, com base em Guedes (2009), utilizam

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 de língua portuguesa – a interlocução –, o autor, colocando no centro do trabalho a interdependência

¹⁰ Como já destacamos em nota acima, atuamos como bolsista de doutorado no PAG-LP desde o início do Projeto. Além disso, antes dessa experiência, nossa atuação como professora substituta no Instituto de Letras da UFRGS (2009-2010) nos permitiu contato com as disciplinas aqui citadas.

entre teorias de uso de língua e prática de sala de aula, não deixa de salientar o papel do professor nesse processo. (SILVA, no prelo)

Dessa maneira, em termos metodológicos, na oficina de leitura e produção textual do PAG-LP, partimos de noções sobre a linguagem, diferenciando suas manifestações verbais e não verbais, e também as linguagens oral e escrita, destacando a importância de dominar a prática de uso da língua escrita.

Ressaltamos que a língua é a estrutura de que as pessoas dispõem para se colocar no mundo, para se colocar em relação aos demais, que é a partir da língua que as pessoas “constroem” o mundo. Destacamos que, a partir do uso da língua, o sujeito se coloca em relação a um outro (aquele com quem essa pessoa fala ou para quem ela escreve), em relação ao próprio mundo, aos assuntos de que fala (ou escreve), e também em relação a uma determinada situação, a um espaço, e a um determinado tempo (BENVENISTE, 1989, 1995).

Ainda por meio de leitura e discussão de material teórico, mostramos aspectos da língua e de seu uso referentes à variação linguística, ou seja, destacamos o fato de a língua ser um conjunto de variedades, e que essas variações decorrem de diferentes elementos contextuais, como tempo, espaço, meio social, objetivos em questão (FARACO; MANDRYK, 1987).

Na oficina de texto, procuramos salientar aspectos como unidade temática (porque nenhum texto consegue dar conta de tudo, escolhe-se apenas uma questão sobre a qual tratar), concretude (tendo elementos que aproximem o leitor dos dados abstratos que existem no texto), objetividade (determinando um ponto de vista para dar ao leitor de um texto todas as informações necessárias para o entendimento desse texto) e questionamento (apresentando uma questão a ser resolvida, propondo uma solução, fugindo das generalizações). Resumindo, destacamos que um texto deve deixar claro de que trata, trazer algo relevante para o autor, mas também para o leitor, fornecer elementos para que o leitor entenda e avalie esse texto e mostrar claramente quem fala, isto é, caracterizar o autor (GUEDES, 2009).

Depois das colocações teóricas iniciais, partimos para a oficina em si. Na prática, isso significa apresentar aos alunos propostas de escrita não apenas mais próximas à sua realidade, mas que também promovam a relação entre autor e leitor/ouvinte. Depois de a proposta ser apresentada, os alunos escrevem seus textos para serem lidos em sala de aula, tendo como audiência o professor e os colegas. Todos podem comentar sobre os textos lidos,

lembrando sempre de que os comentários devem ser produtivos, porque embasados em critérios advindos dos aspectos teóricos trabalhados em sala de aula.

Ao longo do semestre, e ao seu final, a partir das avaliações dos alunos¹¹, constatamos que os alunos ficaram bastante satisfeitos com os resultados obtidos, mas sentimos a necessidade de trabalhar de forma mais direta e aprofundada com textos de gêneros dissertativos, exigidos em sala de aula pelos professores.

Assim, a segunda oficina, realizada no semestre 2010/2, objetivou especificamente preparar os alunos para a produção e leitura de textos dissertativos de gêneros acadêmicos e científicos, com o propósito de oferecer ferramentas para que os discentes adequadamente lessem e produzissem textos nas diferentes disciplinas que frequentassem. Desse modo, as atividades realizadas tinham por objetivo contribuir para que o discente fosse capaz de: 1) produzir textos dissertativos adequados às diferentes situações de interlocução; 2) produzir textos de diferentes gêneros dissertativos com estrutura e organização linguística adequadas; 3) explorar, na leitura de textos dissertativos, os elementos textuais, intertextuais, contextuais, enunciativos e discursivos, tornando-se um leitor crítico.

No semestre seguinte, 2011/1, passamos a atender também aos discentes de pós-graduação, por uma solicitação da PROPG, que concedeu bolsas a mais, inclusive de pós-doutorado, para que expandíssemos o Programa. A procura foi tão grande que, para dar conta da quantidade de alunos, foi necessário dividi-los. Para tanto, optamos por separá-los pelo critério da área de atuação; assim, organizamos três turmas: uma de Ciências Humanas, uma de Ciências Exatas e outra de Ciências da Saúde (que, posteriormente, passou a ser chamada de Ciências da Saúde e da Natureza).

Com esses novos alunos, o trabalho precisava ser mais direcionado, mais específico para o âmbito científico. Já não mais bastava tratar genericamente de textos dissertativos. Criamos, assim, um trabalho diferenciado, por módulos.

Inicialmente, os módulos eram: resumo, resenha, relatório, artigo, monografia/dissertação/tese. No PAG, contudo, o processo é muito dinâmico. Revemos constantemente nossa metodologia, e os módulos também seguem essa regra. Eles são

¹¹ Consta do Anexo o questionário de avaliação que pedimos que os alunos de pós-graduação preencham ao final de cada semestre.

alterados a cada semestre, e, às vezes, dentro do próprio semestre em que é constatada alguma melhoria possível de ser feita de imediato, pois estamos permanentemente os aprimorando.

O primeiro módulo adicionado, devido a solicitações manifestadas nas avaliações de semestre, foi o referente a ensaio. Em seguida, acrescentamos gêneros jornalísticos, pois víamos que não apenas os discentes tinham dificuldades para avaliar a validade de uma citação oriunda de um veículo de comunicação (que é completamente distinta daquelas advindas de periódicos científicos) como também o tinham para de diferenciar artigos jornalísticos e, em especial, de divulgação científica dos acadêmicos. Por fim, também por pedidos feitos via avaliações, julgamos pertinente o acréscimo de um módulo que desse conta de apresentações orais (como comunicação em congressos e apresentações de seminários para disciplinas, por exemplo).

É importante destacar que essa sumária descrição dos módulos se refere àquela feita para as turmas de pós-graduação, em que atuamos diretamente. As turmas de graduação seguem igualmente a estruturação por módulos, mas, evidentemente, são feitas adaptações para esse interlocutor distinto. (Por exemplo: na graduação não são trabalhados os gêneros dissertação e tese.)

Todas as modificações efetuadas continuamente ao longo desses anos em que o PAG-LP presta apoio aos discentes da Universidade, entretanto, são feitas sempre sem que percamos de vista os objetivos que no acompanham desde o início. Isso implica que as atividades devem auxiliar os alunos a serem capazes de produzir textos de diferentes gêneros, adequados em termos de estrutura e organização linguística, além de a diferentes situações interlocutivas. Ademais, visamos a tornar os discentes leitores críticos, que saibam explorar, na leitura, os elementos textuais, intertextuais, contextuais, enunciativos e discursivos.

Desde o início do Programa, temos tido retornos bastante positivos por parte dos alunos, tanto por manifestações orais espontâneas como quando de nossas avaliações. Os depoimentos citam frequentemente o fato de que os alunos tinham dificuldade na leitura e na produção textual que envolviam usos complexos da língua até chegarem ao PAG-LP, que apenas ali puderam se tornar independentes quanto à busca por uma escrita mais adequada a cada situação, e que finalmente aprenderam a *ler de fato*.

Semestre após semestre ouvimos e lemos declarações nesse sentido, e foi exatamente isso que fez com que nos questionássemos. Os discentes chegam até nós depois de, pelo

menos, doze anos de escolaridade. Se considerarmos os pós-graduandos, esse número sobe para, no mínimo, dezesseis anos na escola, incluindo o curso de graduação, onde, supostamente, esses alunos foram bastante exigidos em termos de leitura e escrita. Como é possível que, nesse tempo todo de ensino regular, eles não tenham tido acesso ao que fornecemos em um semestre? *O que, afinal, o Programa propõe para que os alunos manifestem-se dessa maneira?*

Foi exatamente esse o ponto de partida de nossa tese, e acreditamos que a diferença está na metodologia, mais especificamente no trabalho com a leitura, que a relaciona diretamente com a escrita dos alunos, que se tornam, finalmente, autônomos em seu dizer, a partir do momento em que conseguem verdadeiramente apropriar-se dos textos lidos.

Diz Silva (no prelo), falando acerca da boa receptividade por parte dos discentes do PAG-LP que

Uma das razões dessa avaliação positiva dos alunos acerca do Projeto de Língua Portuguesa no âmbito do PAG2 talvez esteja na forma diferenciada pela qual o Projeto leva o trabalho com texto para seus alunos. A distinção maior na relação ensino-aprendizagem detectada pelos alunos parece estar na metodologia ligada ao trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, cujo elemento central é o texto, a partir do qual se trabalha com as competências ligadas à escrita, à leitura e à gramática. Mesmo que o desenvolvimento dessas competências devesse ser objeto de trabalho do professor de Língua Portuguesa desde o ensino fundamental, o que se observa é que, ao ingressar em um curso superior, os alunos não só não tiveram tal preparação como também se depararam com o fato de que a Universidade centra-se na produção de conhecimento em que o uso da língua materna subjaz às atividades específicas que precisam desenvolver em suas áreas de saber para se tornarem profissionais competentes e qualificados com o propósito de atuarem nas diferentes demandas sociais relacionadas a seus campos de atuação.

Precisamos, no entanto, ir além. Silva (no prelo) já aponta que “a entrada do sujeito falante, em novas situações de convívio com a linguagem, pela necessidade de referir, requer novas maneiras de se relacionar com a língua – falada e escrita– e com o outro”. Dessa forma, complementa a autora que se, como diz Benveniste, o próprio da linguagem é significar,

é próprio do homem significar sua experiência por meio da inserção de seus textos (falados e escritos) no mundo, inserção que está na dependência do modo como a língua é atualizada e simbolizada nas diferentes instâncias culturais de que faz parte. É com a ideia de que o homem, por estar imerso na cultura, reinventa sua língua a cada ato de produção de discurso, que se reflete neste texto a relação do aluno universitário com a sua língua materna, o português, no contexto do ensino superior.

Além disso, a pesquisadora ainda aponta que a intersubjetividade é um ponto central na reflexão acerca da prática ligada ao PAG-LP, e que isso se evidencia em sala de aula à medida que

Se, de um lado, o professor leva em conta que há algo de repetível (há uma história de cada gênero na cultura acadêmica) que precisa recuperar com o aluno, de outro, torna-se necessário incitá-lo a criar novos modos de dizer e de escrever a partir da análise e da reflexão de textos anteriores colocados em relação com o texto atual desse aluno. Nesse ponto, considera-se fundamental a integração dos processos de ler e de escrever em sala de aula. Com certeza, as inquietações dos estudantes no que diz respeito a essa relação entre o velho e novo são muitas e, entre essas inquietações, alguns “fantasmas” aparecem: os modelos que lhe foram inculcados; uma concepção de texto centrada em tipologias canônicas (textos narrativos, descritivos, dissertativos etc.), considerados como puros; e a separação texto/gramática, quando a língua é colocada em funcionamento na produção de texto, com a desconsideração de que **as formas da gramática são meios para se produzir sentidos** nessa produção. (SILVA, no prelo, grifo nosso.)

Inegavelmente, é pressuposto que nos guia em nossa prática em sala de aula no PAG-LP a relação intrínseca entre forma e sentido, caracteres esses que somente têm validade quando pensados conjuntamente; não há um sem que o outro também esteja presente.

Caracterizamos nesta seção, de forma breve, o PAG – Língua Portuguesa, a situação de ensino que será objeto de nossas análises no quinto capítulo, e que motivou nossa pesquisa. Resta-nos, neste capítulo, especificar que tipo de leitura é esse que acreditamos fazer tanta diferença para a produção escrita dos nossos discentes.

Não se trata de uma leitura qualquer, mas de uma leitura com uma natureza peculiar que lhe é inerente. Em lugar de simplesmente *decodificar* ou tentar saber *o que o autor quis dizer* em tal ou tal texto, trata-se de uma leitura que busca, muito mais, ser uma *análise* que leve o leitor a uma reflexão do funcionamento linguístico dos textos que tiver em mãos, de maneira que consiga fazer refletir esse domínio em sua escrita. Por essa razão, doravante passamos a chamar essa leitura de *leitura-análise*.

2.2 O trabalho prático em sala de aula: a leitura-análise

Neste segmento, trazemos um exemplo da prática em sala de aula no PAG – Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos uma parte do trabalho com um dos módulos: o de gênero artigo científico, na Pós-Graduação. Nossa escolha quanto ao nível – a pós-graduação – decorre de ser o grupo em que atuamos; quanto ao gênero, ela se deve ao fato de ser esse o

módulo de maior interesse para os alunos de mestrado e doutorado do PAG-LP, devido ao volume de textos dessa natureza requisitado no mundo acadêmico. Cabe ressaltar que não descrevemos aqui a totalidade do conteúdo e da prática do módulo; expomos o que julgamos necessário para dar um panorama das nossas atividades.

O trabalho com artigo científico é precedido por aqueles com resumo, resenha, relatório e ensaio, já que estes gêneros estão contidos naquele. Para maior visibilidade das características do gênero acadêmico, iniciamos fazendo um contraste: apresentamos o artigo jornalístico, um gênero, como o próprio nome diz, ligado a um campo profissional, o jornalismo. Esse texto traz informações e o olhar de algum profissional (jornalista ou não) sobre um assunto que este domina.

Destacamos que há dois elementos essenciais no artigo jornalístico: 1) atualidade: o articulista tem liberdade de conteúdo e de forma, mas ele trata de fato ou ideia do momento histórico vivido; 2) opinião: o ponto de vista de alguém é o elemento mais significativo do gênero. A opinião expressa liga-se à assinatura do autor; o leitor a procura justamente para saber como o articulista pensa e reage diante dos acontecimentos atuais.

Buscamos deixar clara nossa posição sobre a relação entre opinião e informação: para emitir uma opinião, é preciso informação para embasar a argumentação; para dar uma informação, é preciso partir de um ponto de vista, ou seja, de uma opinião. Portanto, opinião e informação são inseparáveis (CHAPARRO, 2007).

Embora não haja um padrão de artigo jornalístico, de modo geral, sua estrutura, frisamos, exige um tema relevante para os leitores do veículo e que nele se dá maior ênfase à opinião do que às demonstrações.

Ao concluirmos a explanação teórica acerca de artigo jornalístico, passamos à análise prática. Normalmente, escolhemos dois textos da *Folha de S. Paulo*, da seção “Tendências/Debates”, por uma questão de conveniência, posto que tal seção traz dois artigos jornalísticos sobre um mesmo tema, com opiniões opostas. O jornal traz uma pergunta, proposta a duas pessoas que tenham relação direta com o tema tratado; uma responde afirmativa, e outra, negativamente à questão.

Realizamos, com os alunos, uma leitura detalhada, analisando as relações intersubjetivas (quem escreve e para quem o texto é dirigido), as relações contextuais (tempo

e espaço de quem escreve e de quem lê), as relações argumentativas (como o autor marca seu posicionamento) e o funcionamento gramatical (como as formas se engendram para produzir sentidos). Isso é feito sempre vinculando tais instâncias de análise à singularidade da escrita (ligada a quem escreve), da leitura (relacionada a quem lê), à produção de referências e à cultura constitutiva dos campos de conhecimento de autores e leitores. Para isso, utilizamos como guia questões ligadas ao contexto enunciativo¹².

Na Tabela 1, apresentamos as questões referentes às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas dos artigos, que são discutidas com os alunos; na Tabela 2, a sua relação com as categorias do contexto enunciativo, que, no final das contas, as motivam. A Tabela 2 não é apresentada aos alunos; é apenas nossa referência para as análises.

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

TABELA 1 – Questões quanto às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas

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

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

Na Tabela 3, estão as questões que usamos para trabalhar a expressão nos textos. Vale destacar que esse aspecto está sempre em relação com a estrutura e o conteúdo, isto é, a adequação linguística é discutida em termos de relevância para o encadeamento argumentativo.

¹² Esta, evidentemente, é apenas uma menção às questões de contexto enunciativo, necessária para a compreensão do trabalho realizado em sala de aula. Os aspectos ligados à contextualização teórica da tese são abordadas detalhadamente em nosso próximo capítulo.

A. RELAÇÃO FORMA-SENTIDO NO FUNCIONAMENTO GRAMATICAL:

1. Que expressões estabelecem relações de remissão? Como essas remissões são realizadas pelo autor? Como elas podem ser recuperadas na leitura?
2. Articuladores, modalizadores, tempos verbais explicitam as relações de sentido e mostram o posicionamento do autor?
3. O registro lexical serve aos propósitos da interlocução?
4. Como as relações sintáticas de coordenação e subordinação são construídas? Que contribuição essa organização traz para o sentido do texto?
5. As formas utilizadas vinculam-se à situação de uso (público e local de publicação)? De que maneira?
6. A pontuação está a serviço do sentido?

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

Como exemplo desse trabalho, trazemos os artigos analisados no primeiro semestre de 2013. Buscamos descrever pelo menos alguns dos elementos abordados em sala de aula na turma de Ciências da Saúde e da Natureza e Exatas da pós-graduação, pela qual éramos responsáveis. Evidentemente, não conseguimos descrever minuciosamente as análises, posto que não houve registro em áudio ou vídeo, mas tentamos relembrar o máximo de pontos relevantes para nossos objetivos.

Folha de S. Paulo – 20 de outubro de 2012

(Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/72973-legislacao-racial-sempre-tem-frutos-funestos.shtml>>.)

TENDÊNCIAS/DEBATES

Devem ser criadas cotas para negros também no serviço público?

NÃO

Legislação racial sempre tem frutos funestos

YVONNE MAGGIE

- 1 Cotas raciais, em minha opinião, são ilegítimas. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial é
- 2 uma instituição que desequilibra os princípios democráticos por entronizar a “raça”, quando a única maneira de
- 3 enfrentar o racismo e combatê-lo é destruir a própria ideia de “raça”. Continuo advogando que o país é feito de
- 4 cidadãos com direitos universais sem distinção de “raça”, credo, condição social e demais atributos especificados
- 5 na Constituição de 1988.
- 6 Em 2012 o STF decidiu, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais. Depois desta resolução, abriu-
- 7 se a porta para que o país instituisse a “raça” como critério de distribuição de justiça.
- 8 O Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, com a aquiescência de todos os partidos. Este, ao
- 9 lado da decisão do STF, foi o passo mais radical no sentido de mudar o estatuto legal da nação. Determinaram-se
- 10 aí cotas raciais em todas as esferas da vida dos cidadãos, que agora são definidos por sua “raça” com direitos
- 11 diferenciados. Não somos mais brasileiros, legalmente somos negros, brancos ou indígenas.
- 12 Seguindo os ditames do Estatuto Racial, além da obrigatoriedade das cotas no ensino superior para egressos de
- 13 escolas públicas com renda inferior a um salário mínimo e meio per capita e para pretos, pardos e indígenas, o
- 14 governo anuncia que instituirá cotas raciais no serviço público federal, inclusive em cargos comissionados.
- 15 Quer, ainda, obrigar empresas privadas a adotarem essa política. É absolutamente transparente a intenção de
- 16 afastar-se dos consagrados princípios universais que regulam a vida das nações.
- 17 Se já é triste ver o país caminhar para a racialização das políticas para o ensino superior, mais triste ainda será
- 18 ver o povo brasileiro ter de lutar por vagas no mercado de trabalho segundo esse critério.

19 Em nome da luta contra o racismo, estão produzindo uma política de alto risco porque, historicamente, todas as
 20 vezes que um Estado legislou com base na “raça”, as consequências foram funestas.
 21 O mais estranho de tudo é saber que os EUA – que em muito influenciaram as políticas raciais aqui adotadas – se
 22 afastam cada vez mais da preferência racial na adoção de políticas públicas e enfatizam o critério social ou de
 23 classe.
 24 Como noticiou o “The New York Times” do dia 13 de outubro, os juízes da Corte Suprema americana estão
 25 repensando a constitucionalidade das ações afirmativas.
 26 No caso da estudante Abigail Fisher, que alega ter sido prejudicada no acesso a uma vaga na Universidade do
 27 Texas por ser branca, o argumento de seus opositores não é mais a justiça – ou seja, o tratamento desigual para
 28 aqueles que tiveram seus direitos negados por tanto tempo (os afro-americanos), pedra fundamental da política
 29 de ação afirmativa nos EUA. Passados quase 50 anos da instituição das ações afirmativas, a alegação passou a
 30 ser a necessidade de intensificar a diversidade nas salas de aula.
 31 Porém, segundo os juízes da Corte Suprema, a verdade é que as ações afirmativas beneficiaram os mais ricos
 32 entre os afro-americanos, em detrimento dos pobres tanto brancos quanto negros. Para os juízes, elas
 33 contribuíram para o aprofundamento da separação entre os grupos de diferentes “raças”, legalmente definidos em
 34 função delas.
 35 Por isso, a Suprema Corte americana caminha para adotar critérios de classe no combate às injustiças, e não
 36 critérios raciais.
 37 O Brasil, cego ao debate internacional, marcha célere no sentido inverso, criando leis que dividem os brasileiros.
 38 Leis que, em vez de erigir pontes e aproximar as pessoas, trazem no seu bojo o ovo da serpente da discórdia, da
 39 luta entre aqueles que se pensavam iguais.

YVONNE MAGGIE, 68, doutora em antropologia social pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), é professora titular da mesma instituição.

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br

TABELA 4 – Artigo jornalístico da *Folha de S. Paulo* analisado: o “NÃO”

Folha de S. Paulo – 20 de outubro de 2012
 (Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/72973-legislacao-racial-tem-frutos-funestos.shtml>>.)

TENDÊNCIAS/DEBATES

Devem ser criadas cotas para negros também no serviço público?
 SIM

A exclusão do negro e a negação das raças **JOSÉ VICENTE**

1 O regime escravocrata criou um sistema para se justificar que era político, psicológico e simbólico. Ele
 2 naturalizava a desumanização e a demonização do negro.
 3 A finalidade era garantir a segurança do regime, os lucros da acumulação, o usufruto dos privilégios e as
 4 vantagens sociais para os membros do “establishment”, ou seja, o senhor branco e sua parentela.
 5 A república instalada um ano depois da abolição não arrefeceu e não modificou, como não podia fazer, a
 6 mentalidade e a prática escravagista do senhor e do escravo.
 7 Pelo contrário, ela reproduziu a presença do senhor branco como superior e depositário natural dos privilégios
 8 dos cargos e empregos públicos. Ela excluiu o negro, ex-escravo e inferior, da legitimidade e da possibilidade de
 9 participação na gestão e no acesso à burocracia estatal, apesar de politicamente serem os cidadãos iguais em
 10 direitos.
 11 Enquanto o Estado se recolheu na ambiguidade da neutralidade, a elite republicana preferiu o silêncio perante o
 12 Apartheid social.
 13 Quando não pôde calar, como na substituição da mão de obra negra pelo imigrante, tentou negar que o racismo e
 14 a discriminação contra os negros constituíam um projeto de poder e manutenção de privilégios, justamente
 15 porque éramos uma democracia racial forjada na mistura tripartida e generosa de raças.

16 Diante dos incontestáveis indicadores sociais, negando a existência das raças, essa elite esgrimiou as
 17 desigualdades raciais como fato socioeconômico, subordinando a sua resolução exclusivamente às políticas
 18 universalistas. O acesso às oportunidades e a distribuição de vantagens deveriam ser igualizadas somente pelo
 19 mérito puro, fossem as pessoas em questão iguais ou desiguais.
 20 Os concursos públicos envolvem testes de conhecimento linear adquirido através de preparação intensiva, à custa
 21 de pesados investimentos financeiros. As graves distorções e desigualdades sociais, econômicas, raciais e
 22 educacionais que atingem os mais pobres – 70% são negros – tornam impossível uma disputa justa para o
 23 emprego público de prestígio e status relevantes.
 24 Isso aprofunda a exclusão entre grupos e pereniza a presença dos negros no baixo escalão. O resultado é a
 25 concentração de renda em um só grupo, pervertendo os fundamentos de mobilidade e justiça social.
 26 Justamente por isso, o emprego público relevante se tornou prisioneiro de grupos sociais fechados, tenha isso
 27 acontecido de maneira intencional ou involuntariamente.
 28 Ele acabou dominado por um grupo com uma produção e reprodução de valores, trajetórias, históricos, estéticas
 29 e códigos de relacionamento totalmente apartados da miscigenação, sem representar os negros do país.
 30 Acresça-se o fato de que o mérito do conhecimento e habilidade é só um lado da questão. Isso não explica o
 31 grande número de cargos comissionados sem provas ou títulos que, da mesma forma, não expressam nem
 32 contemplam nossa diversidade racial.
 33 Por isso, são indispensáveis as cotas nos concursos públicos, principalmente naqueles de mais prestígio e
 34 remuneração, imprescindíveis para o desenvolvimento do Brasil.
 35 Além de colocar o Estado intencionalmente ao lado dos mais desfavorecidos, elas permitirão introduzir um
 36 mecanismo de equilíbrio na distribuição das oportunidades e na expansão dos talentos individuais.
 37 Trata-se de um verdadeiro choque de gestão para combater decisiva e corajosamente as desigualdades raciais,
 38 igualizar na partida os desiguais e promover justiça, democracia, valorização e reconhecimento da contribuição
 39 dos negros na construção, enriquecimento e grandeza do nosso país.

JOSÉ VICENTE, 53, advogado e doutor em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, é reitor da Faculdade Zumbi dos Palmares

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br

TABELA 5 – Artigo jornalístico da *Folha de S. Paulo* analisado: o “SIM”

O artigos são previamente enviados aos alunos, que normalmente os imprimem, ou leem nos seus *notebooks* ou *tablets*. Levamos algumas cópias, para o caso de alguém não tê-los. Os textos são lidos com os alunos, e, então, os analisamos em conjunto, a partir das questões propostas¹³.

A primeira reação, claro, é a de os alunos posicionarem-se em relação ao tema tratado nos artigos; afinal, são textos escolhidos também pelo fato de abordarem assuntos polêmicos, o que faz com que haja maior envolvimento com a tarefa.

Deixamos que os alunos discutam brevemente o tema, argumentando entre si, o que expõe o modo como se relacionam com ele, como o veem. Em seguida, dizemos aos discentes que, ainda que o assunto seja importante e que as opiniões deles e a nossa acabem permeando

¹³ As análises não são, evidentemente, reproduzidas tal qual ocorridas em sala de aula, onde procuramos promover a participação dos alunos. Na impossibilidade de retratá-las fielmente, optamos por expor simplesmente as conclusões a que chegamos a partir do trabalho de análise com os alunos.

toda a análise, a questão em pauta não é exatamente o tema como assunto geral, mas como ele é tratado nos artigos, ou seja, como é delimitado por cada autor. Isso já causa um estranhamento inicial, à medida que os alunos estão acostumados a fazerem leituras dirigidas a temas já constituídos em seu universo sociocultural, e, portanto, o objetivo sempre é identificar o *assunto*, não como ele se singulariza em cada texto, foco de nossa proposta de leitura. Ao final das análises, sempre há comentários sobre isso. Os discentes relatam que olhar o texto como objeto singular, ligado ao modo como cada autor recorta o tema, paradoxalmente, acaba fazendo com que o próprio tema seja mais claramente visualizado, a partir da evidenciação do percurso argumentativo e dos elementos linguísticos usados para concretizá-lo.

Partimos, assim, para as questões. Sobre quem escreve o texto, ou o *eu* que (se) enuncia, o que abarca as três primeiras perguntas propostas, destacamos primeiramente o fato de que, em um artigo de opinião, a assinatura é muito importante. O jornal sempre busca pessoas reconhecidamente ligadas ao universo cultural do assunto em questão, que possam exprimir sua opinião de maneira consistente. Vemos, então, quem são esses autores (nas notas com suas minibiografias) e qual sua relação com o tema.

No artigo de Yvonne Maggie, a autoria fica bem marcada pelo uso da primeira pessoa do singular, que, aliás, é tabu nas áreas de Saúde, da Natureza, e também na das Exatas. Embora o texto em questão seja jornalístico, aproveitamos para destacar que é possível, sim, utilizar a primeira pessoa – do singular ou do plural – na escrita acadêmica. Isso gera sempre muitas discussões, e destacamos os efeitos de sentido provocados pelo uso das diferentes pessoas nos textos. A locução verbal “continuo advogando” (l. 3), por exemplo, tem por efeito deixar claro o posicionamento da autora, e o elemento comparativo “não somos mais... somos” (l. 11), que faz uso da primeira pessoa do plural, aproxima o interlocutor do texto, incluindo-o e fortalecendo a argumentação, à medida que leva o leitor a identificar-se com a alegação. Em contrapartida, a utilização da terceira pessoa em trechos como “É absolutamente transparente a intenção” (l. 15), com um advérbio que intensifica o grau de certeza da autora acerca do dito, “Se já é triste ver... mais triste ainda será” (l. 17) e “O mais estranho de tudo” (l. 21) mostra a opinião da autora, mas isso se dá de maneira indireta, ajudando o autor a convocar o leitor; a “intencionalidade”, a “tristeza” e o “estranhamento” não parecem ser sua opinião, mas criam um efeito de generalização e de indiscutibilidade dos fatos.

No texto de José Vicente, por sua vez, não é usada a primeira pessoa, apenas a terceira, de forma bastante assertiva. Construções como “O regime escravocrata criou” (l. 1), “A finalidade era” (l. 3), “ela excluiu” (l. 8), “tentou negar” (l. 13), “Os concursos públicos envolvem” (l. 20) geram um efeito de distanciamento, dando a entender que o autor apenas esteja citando fatos incontestáveis, como se existissem por si mesmos, independentemente da escolha desse autor.

Mostramos, assim, que o uso das pessoas – modo mais claro de evidenciação do *eu* – não é gratuito, nem tampouco deveria ser determinado por algum tipo de padronização – como acontece em muitas áreas do conhecimento e mesmo em muitos periódicos, que exigem o uso da terceira pessoa¹⁴. Tal uso serve também para compor a maneira como a argumentação será feita no texto.

Apontamos, ainda, a partir das questões 3 e 4, o fato de o jornal deixar destacado que as opiniões dadas são de responsabilidade desses autores, e que “sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo”. A opinião dos veículos, destacamos, é dada por meio de editoriais, que não são necessariamente assinados, uma vez que têm por função expor o ponto de vista desses veículos. Isso é extremamente relevante em relação ao autor, ao *eu* que (se) enuncia, posto que o fato desse autor ser publicado já lhe dá um certo status, especialmente quando a publicação em questão é de grande circulação e notoriedade em termos midiáticos, como no caso da *Folha de S. Paulo*. Esse *eu* ascende diante do público leitor, do interlocutor, exercendo grande influência sobre as opiniões que se formam a partir dos veículos de mídia.

Chegamos, dessa forma, à questão acerca do interlocutor, quando a discussão fica ainda mais interessante, porque esse é o elemento menos “visível” no texto. Ele é determinado por um conjunto muito amplo de fatores¹⁵, e as entrelinhas se evidenciam ao se buscar especificá-lo.

Inicialmente, questionamos qual o público do veículo em que estão publicados os textos. A *Folha de S. Paulo* é do Grupo Folha, seguido seus princípios editoriais, que

¹⁴ É evidente que também deixamos claro para os alunos que tais exigências de padronização devem ser seguidas para que os discentes tenham seus trabalhos aceitos nas publicações e na academia. O que procuramos mostrar é que é possível expressar-se de diferentes formas, causando efeitos diversos no leitor, e que, se assim o desejarem, os alunos podem fazer uso desses recursos quando o contexto assim o permitir.

¹⁵ Ver a seção 3.1 deste trabalho para maior detalhamento.

encontramos no site do próprio jornal: “independência, espírito crítico, pluralismo e apartidarismo”. Considerando que o veículo assume como visão “consolidar-se como o mais influente grupo de mídia do país”¹⁶, depreendemos que o público é muito amplo. Discutimos com os alunos sobre a composição específica desse público, cuja faixa etária está entre os 30 e os 49 anos, pertence às classes A e B, é formado por homens e mulheres em igual proporção e tem alta escolaridade (47% possui graduação e 30%, pós-graduação)¹⁷.

A respeito da contextualização acerca do tema, verificamos que não se trata, em um artigo, de dar muitas informações, mas uma opinião sobre ele. Há uma contextualização inicial, por meio da pergunta feita pelo jornal para o articulista: “Devem ser criadas cotas para negros também no serviço público?” (Tabelas 4 e 5). Depois, os dados somente são fornecidos na medida em que são necessários à argumentação dos autores dos textos, e essas colocações já respondem à pergunta sobre se os argumentos do texto centram-se na opinião ou no assunto.

O enfoque na opinião fica especialmente evidente em “Cotas raciais, em minha opinião, são ilegítimas” (Tabela 5, l. 1), mas igualmente na forma assertiva como os articulistas tratam os dados, ao dar opiniões sobre eles fazendo com que pareça que essas opiniões são parte das informações. Isso ocorre no texto de Yvonne Maggie (Tabela 4), por exemplo, em: “é uma instituição que desequilibra os princípios democráticos” (l. 1-2), “se já é triste... mais triste ainda será ver” (l. 17), “o mais estranho de tudo” (l. 21). No artigo de José Vicente (Tabela 5), isso se dá, entre outras ocorrências, em: “a finalidade era” (l. 3), “não arrefeceu”, “preferiu o silêncio”.

Exemplos dos dados fornecidos pelos articulistas são, no artigo de Yvonne Maggie (Tabela 4), aqueles sobre o STF, o Congresso Nacional, o Estatuto da Igualdade Racial e as políticas de cotas nos estados Unidos. No texto de José Vicente (Tabela 5), as informações históricas e sobre desigualdades.

A questão mais interessante, por ser a mais produtiva para as análises, certamente é a que se refere a como os argumentos são apresentados. O primeiro passo é pedir aos alunos

¹⁶ Essas informações estão disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/institucional/missao.shtml>> e são levadas aos alunos (consulta, para conferência, feita no site da *Folha de S. Paulo* em abril de 2013).

¹⁷ Esses dados, disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/fofha/80anos/quem_e_o_leitor.shtml>, cuja consulta para conferência foi também realizada em abril de 2013, são igualmente disponibilizados aos alunos e são oriundos de uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 2000.

que depreendam a tese de cada artigo para, em seguida, verificar os argumentos e o modo como estes são apresentados.

Para Yvonne Maggie (Tabela 4), a política de cotas raciais é ilegítima por fazer com que os cidadãos brasileiros não sejam tratados com igualdade, mas de acordo com o critério da raça a que pertencem. Para defender seu ponto de vista, a articulista inicia mostrando o que, em sua opinião, é o princípio do problema, que ocorreu a partir de duas ações. “Em 2012 o STF decidiu [...] a constitucionalidade das cotas raciais” (l. 6), abrindo “a porta para que o país instituisse a ‘raça’ como critério de distribuição de justiça” (l. 7), afirma, o que, juntamente com o fato de o Congresso Nacional aprovar o Estatuto da Igualdade Racial mudou “o estatuto legal da nação” (l. 9), fazendo com que os brasileiros passassem a ser “definidos por sua ‘raça’” (l. 10). A partir de então, a professora usa elementos como “Seguindo os ditames” (l. 12), “o governo anuncia que instituirá” (l. 13-14), “Quer, ainda, obrigar empresas privadas” (l. 15), para progredir em sua argumentação e chegar ao ponto em que afirma ser “absolutamente transparente a intenção [do governo] de afastar-se dos consagrados princípios universais que regulam a vida das nações” (l. 15-16).

Até então, a argumentação baseava-se mais em opiniões emitidas junto aos dados. Em seguida, Maggie, passa a aproximar mais esses dados a opiniões mais evidentes, e com maior apelo ao público: “Se já é triste... mais triste ainda” (l. 17), “o povo brasileiro ter de lutar” (l. 18), “Em nome da luta contra o racismo, estão produzindo uma política de alto risco” (l. 19). Há, em seguida, conforme discussão em aula, o problema na argumentação da articulista. Este se encontra no trecho “historicamente, todas as vezes que um Estado legislou com base na ‘raça’, as consequências foram funestas” (l. 19-20), posto que a autora não fundamenta o que diz ao não dar exemplos concretos do fato. Para introduzir seu último argumento, inicia com “O mais estranho de tudo é saber que os EUA – que em muito influenciaram as políticas raciais aqui adotadas – se afastam cada vez mais da preferência racial na adoção de políticas públicas e enfatizam o critério social ou de classe” (l. 21-23), seguindo com informações acerca do fato que evoca. Muito interessante que, depois, a articulista usa “os juízes da Corte Suprema americana estão repensando a constitucionalidade das ações afirmativas” (l. 24-25) ao caso particular de uma estudante, afastando-se de uma argumentação mais generalizante e aproximando o leitor – um caso concreto sempre tem maior apelo do que estatísticas gerais, conforme é destacado na análise realizada em sala de aula.

Ainda mencionando os Estados Unidos, a professora faz uso de “a verdade é que” (l. 31) para, por um argumento de autoridade (ao citar a Suprema Corte), falar do fato de que “as ações afirmativas beneficiaram os mais ricos entre os afro-americanos, em detrimento dos pobres tanto brancos quanto negros” (l. 31-32), o que conduz ao que a autora apoia, isto é, “adotar critérios de classe no combate às injustiças, e não critérios raciais” (l. 35-36). Entretanto, afirma, “O Brasil, cego ao debate internacional, marcha célere no sentido inverso, criando leis que dividem os brasileiros. Leis que, em vez de erigir pontes e aproximar as pessoas, trazem no seu bojo o ovo da serpente da discórdia, da luta entre aqueles que se pensavam iguais” (l. 37-39). Com essa finalização, a autora fecha sua argumentação de maneira coerente com o que defende ao longo do texto, ou seja, que o critério de raça não deveria ser utilizado porque suscita desigualdade entre os cidadãos.

José Vicente (Tabela 5), por sua vez, defende que a política de cotas raciais ajuda a corrigir desigualdades históricas. Por meio de uma argumentação mais assertiva, o advogado traz dados históricos, esboçando um panorama no qual deve parecer evidente que as cotas para negros no serviço público são uma forma de corrigir as desigualdades criadas ao longo do tempo – desde a época da escravidão – no país. Diferentemente de Maggie, que busca uma argumentação mais abrangente, que visa à igualdade considerando o momento atual, Vicente considera que a igualdade deva ser revisada de modo diacrônico.

Com elementos como “O regime escravocrata criou um sistema para se justificar” (l. 1) e “reproduziu a presença do senhor branco como superior” (l. 7), o articulista busca chegar ao seu argumento central, o de que, como a república “não arrefeceu e não modificou, como não podia fazer, a mentalidade e a prática escravagista do senhor e do escravo” (l. 5-6), “Ela excluiu o negro, ex-escravo e inferior, da legitimidade e da possibilidade de participação na gestão e no acesso à burocracia estatal” (l. 8-9), o que justificaria a política de cotas, corrigindo uma desigualdade que viria se repetindo desde então.

Essa repetição, para o autor, se deu ao longo dos anos de maneira velada, o que se constata em trechos como “o Estado se recolheu na ambiguidade da neutralidade, a elite republicana preferiu o silêncio perante o Apartheid social” (l. 11-12), “Quando não pôde calar [...] tentou negar que o racismo e a discriminação contra os negros constituíam um projeto de poder e manutenção de privilégios” (l. 13-14), “democracia racial forjada na mistura tripartida e generosa de raças” (l. 15).

Defende Vicente que “negando a existência das raças, essa elite esgrimiou as desigualdades raciais como fato socioeconômico, subordinando a sua resolução exclusivamente às políticas universalistas” (l. 16-18). Essas políticas, afirma, ignoram o fato de que “concursos públicos envolvem testes de conhecimento linear adquirido através de preparação intensiva, à custa de pesados investimentos financeiros” (l. 20-21), a que os negros não teriam acesso devido a “graves distorções e desigualdades sociais, econômicas, raciais e educacionais” (l. 21-22).

Em seguida encontra-se – o que constatamos por meio da análise em sala de aula – o problema na argumentação do articulista, que afirma que essas desigualdades, que “tornam impossível uma disputa justa para o emprego público de prestígio e status relevantes” (l. 22-23), “atingem os mais pobres” (l. 22), dos quais “70% são negros” (l. 22). O problema está justamente nessa porcentagem, uma vez que 30% da população pobre do país – o que, considerando a nossa população, implica um número significativo de pessoas – não são negros e, portanto, ainda que sofram com os mesmos problemas que os negros pobres, não têm acesso à política de cotas raciais.

A desigualdade, defende o advogado, “aprofunda a exclusão entre grupos e pereniza a presença dos negros no baixo escalão” (l. 24), fazendo com haja “concentração de renda em um só grupo” (l. 25). Essa condição se refletiria no baixo número de negros que ocupa um emprego público, que, assim como os cargos comissionados, “acabou dominado por um grupo” (l. 28), “sem representar os negros do país” (l. 29). Seriam, assim, “indispensáveis as cotas nos concursos públicos” (l. 33), o que, segundo o autor, seria “colocar o Estado intencionalmente ao lado dos mais desfavorecidos” (l. 35), “um verdadeiro choque de gestão para combater decisiva e corajosamente as desigualdades raciais, igualizar na partida os desiguais e promover justiça, democracia, valorização e reconhecimento da contribuição dos negros na construção, enriquecimento e grandeza do nosso país” (l. 37-39).

Vale destacar a observação muito interessante surgida na análise acerca da eficácia do modo de argumentar de cada autor. Chegamos a um consenso na turma sobre o fato de que a argumentação de Yvonne Maggie estaria apropriada ao público do jornal em que os artigos foram publicados, mas a de José Vicente, não. Isso porque, considerando o tema polêmico e o público da *Folha de S. Paulo*, talvez fosse mais produtivo uma forma menos assertiva e mais modalizada na possibilidade. Dessa maneira, o autor possivelmente conquistaria mais adeptos a seus argumentos. O modo de dizer escolhido no texto, concluímos, atrai quem já tem

afinidade com a opinião do articulista, mas, pela agressividade imposta pela assertividade, afasta ainda mais os que não concordam com ele. Importante também é frisar que essa foi uma constatação que foi relacionada a esse artigo específico; ou seja: não houve generalização, no sentido de que um ou outro modo de dizer seja melhor por si só, mas a constatação de que é preciso considerar o tema, o público, o contexto de modo geral.

Quanto à preocupação com outros textos e autores, ressaltamos o fato de que artigos de opinião – em decorrência de sua grande carga de opinião e pouco volume de elementos informativos – não costumam apresentar muitos dizeres de outros explicitamente marcados como em um texto acadêmico. A clareza quanto aos processos argumentativos evidencia a diferenciação entre dado e opinião, ampliando a compreensão na leitura.

O que acaba ocorrendo é que, na finalização das questões ligadas às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas, os dados referentes a opinião, informações, estilo pessoal do articulista e léxico da área já foram abordados, bem como os elementos linguísticos. Isso ocorre porque vamos relacionando os modos de dizer, o posicionamento do autor, o interlocutor constituído, a maneira de explicitar os dados e as fontes com as formas utilizadas para expressar esse conjunto que configura o texto em sua interlocução.

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

Ao iniciarmos a parte ligada ao artigo científico, salientamos que ele se caracteriza por dirigir-se a especialistas de um determinado campo do saber. Assim, pressupõe uma quantidade maior de conhecimento do público leitor no que concerne ao assunto e à metodologia e, além disso, por buscar persuadir sobre a validade e o vigor científico (RANGEL, 2005, p.33).

Escrever um artigo, acentuamos, é como contar a história de uma pesquisa. Dizem Sabadini *et al.* (2009, p. 20): “seu texto expressa a verdade de sua pesquisa, obtida através dos procedimentos de coleta e análise dos dados que foram utilizados para alcançar os objetivos ou responder às perguntas que a motivaram”.

Além disso, comentamos sobre o fato de os cientistas não recebem para escrever textos, mas para realizar as pesquisas; isso significa que o texto científico em si não traz retorno financeiro (a pesquisa é que o faz), mas traz reconhecimento, prestígio, mérito por sua contribuição ao progresso científico. Também dizemos que o texto científico, e o artigo como tal, visa à divulgação de resultados – e que, muitas vezes, o resultado de um trabalho só vai causar efeito anos depois de sua publicação. Embora esses sejam dados sobre os quais os discentes tenham conhecimento, é importante destacá-lo, pois se trata, a sala de aula no PAG-LP, de um espaço para refletir acerca do fazer acadêmico.

Da mesma forma, também colocamos em pauta que há, no texto científico, necessidade de compromisso com a veracidade dos fatos e dados apresentados, ainda que a verdade seja provisória, posto que a ciência evolui o tempo todo. Essa verdade, ressaltamos, é constituída no texto, posto que é por meio da linguagem que construímos o mundo.

Neste momento, inserimos na apresentação a NBR 6022 (2003, p.2), da ABNT, cujo conceito de artigo científico é “parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”, podendo ser de duas naturezas: 1. “artigo de revisão: resume, analisa e discute informações já publicadas”; 2. “artigo original: apresenta temas ou abordagens originais”.

No entanto, sublinhamos também que, como afirma Teixeira (2010?),

É importante considerar que essas abordagens não se excluem, pelo contrário, são amplamente flexíveis, assim como a própria ciência, podendo, na elaboração do artigo científico, serem utilizadas de forma conjugada, desde que resguardadas as preocupações relativas a cientificidade dos resultados, ideias, abordagens e teorias, acerca dos mais diferentes temas que caracterizam o pensamento científico.

Em seguida, apresentamos uma série de características relativas ao gênero artigo, algumas das quais destacamos aqui, mostrando o que é dito, um exemplo dado, nos casos em que isso ocorre, e o porquê de tal inserção.¹⁸

¹⁸ Ressaltamos que os itens apresentados a seguir, de A a J, são parte do conteúdo apresentado aos alunos no PAG-LP.

A. *Um artigo científico pode ter um autor ou mais de um. Normalmente, o nome que aparece antes é o de quem realizou a maior parte, ou a parte mais significativa, do trabalho. O artigo também pode ter uma entidade como autor.*

Esse comentário é feito para que se evidencie e discuta a polêmica acerca da autoria dos artigos dos periódicos acadêmicos, pois há muita variação quanto a essa questão. Há os casos mais simples, aqueles em que são aqueles que efetivamente escreveram o artigo que são nomeados como autores, e a ordem de aparição de seus nomes fica de acordo com quem foi responsável pela parte mais significativa do texto. Porém, nem sempre é assim que funciona.

Há casos, por exemplo, em que o orientador sempre põe seu nome nos artigos de seus orientandos, ainda que não tenha escrito qualquer parte do texto. Também acontece bastante – em especial na área das Exatas – de haver acordos em laboratórios, de modo que todos os pesquisadores que façam uso de sua estrutura têm de pôr em seus artigos os nomes do orientador e dos demais pesquisadores que ali trabalham. Há ainda as publicações que somente aceitam textos em que ao menos um autor é doutor, o que faz com que os alunos precisem pôr o nome do orientador, quer este tenha auxiliado ou não na construção do texto.

Independentemente de qual seja a forma como o discente se insira nesse contexto, e mesmo de sua opinião a respeito, pensamos que seja importante haver esse espaço de reflexão sobre o seu fazer, de modo que ele perceba que também essas diferenças de contexto interferem na leitura e na escrita.

B. *A ciência é uma atividade coletiva, não individual. A publicação de artigos serve para comunicar os resultados dos estudos conduzidos com rigor metodológico. Como afirmam Sabadini et al. (2009, p.22), “além de ser a publicação o último e indispensável passo da pesquisa [...], escrever é uma questão moral e ética que deve ser atendida pelos pesquisadores”. É obrigação dos pesquisadores prestar contas à comunidade sobre os resultados de seu trabalho, especialmente se o estudioso receber algum benefício, como bolsas de pesquisa, por exemplo.*

EXEMPLO

Título do artigo: “Vamos contar, eu e tu?": andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil

Autores: Ana Maria Stahl Zilles e Fernanda Knecht

Notas de rodapé:

1. Ana Maria Stahl Zilles é Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Pesquisador CNPq.

Fernanda Knecht é bolsista do Programa de Iniciação Científica da Unisinos, aluna do curso de Letras.

2. Este artigo apresenta resultados parciais do projeto A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de três e cinco anos em uma comunidade teuto-brasileira, que contou com o subsídio do CNPq, pelo edital MCT/CNPq 61/2005, número do processo 401250/2006-7.

Organon (UFRGS), v. 23, n. 46, jan.-jun./2009, p. 47-70

O caso e o exemplo são usados para mostrar que mesmo uma nota de rodapé, que pode passar despercebida ou parecer comum ou banal, tem sua razão de ser. À parte o fato de que a informação sobre a professora Ana Maria Stahl Zilles ser pesquisadora do CNPq valoriza sua imagem acadêmica, há implícita, nos dados das notas de rodapé, uma justificativa para a sua permanência nessa condição, posto que os recursos investidos pelo CNPq estariam tendo resultados.

C. A linguagem do artigo científico obedece exatamente às mesmas regras que a linguagem de qualquer texto, isto é, adequação ao contexto: quem fala?, para quem?, sobre o quê?, em que momento?, em que espaço?

EXEMPLO

Título do artigo: No fio da palavra

Autora: Simone Moschen Rickes (FACED – UFRGS)

Trechos:

“Sempre quis aprender a costurar. Quando criança, ficava fascinada com a habilidade de minha mãe. Sua mão fazia a linha dançar um balé tão delicado que, ao final, o rastro deixado parecia não revelar os buracos. Minha mãe costurava a mão de uma forma que parecia, como eu dizia, “costura de máquina”. Eu, por minha vez, pequena, inábil, unia os tecidos de modo tão tosco que poderia passar um elefante pelos buracos que ficavam. Meus gestos de criança não disfarçavam a impossibilidade de continuidade entre os tecidos finamente costurados por minha mãe.

O fio, a costura, o fragmento, a criação. Pontos de partida para abordar o encontro sempre desencontrado com o outro; a incomunicabilidade, inscrita em cada tentativa de comunicação, que relança o movimento incessante de nossas manifestações de linguagem. Ponto de partida para fazer reverberar as consequências éticas da concepção freudiana da memória.

Falar de corte/costura evoca a imagem da agulha que faz passar a linha, esburacando os tecidos, inaugurando um traçado singular rumo ao ponto que se deseja fazer aproximar, na tentativa de articular a união entre as fazendas. Uma união, um laço que não deixa de denunciar a descontinuidade entre os planos. A agulha que desenha um traçado no ar. A linha que deixa como rastro no tecido o desenho de um trajeto. A costura que denuncia uma descontinuidade: pequena cicatriz nos tecidos.

Corte/costura; escrita. Haveria aí uma relação possível? Corte/costura: escrita da memória. Haveria aí uma relação possível? Gostaria de pensar esta imagem na relação com o trabalho psíquico que está em jogo na produção da memória na medida em que a memória se constitui em uma interrogação

central para a Psicanálise. De certa forma, em linguagem psicanalítica, poderíamos dizer que somos um aparelho de memória.

De início, lembremos de Walter Benjamin. Em *Infância em Berlim* (1900) há um fragmento intitulado Caixa de costura:

[...] A beleza das letras de Benjamin fala por si própria. A retomada deste retalho permite, contudo, a partir de diferentes pontos, refletir sobre o trabalho da memória. Nesse sentido, [...]"

Organon (UFRGS), v. 20, n. 40-41, 2006, p. 17-27

Esse exemplo sempre gera polêmica, e se presta perfeitamente para ilustrar o fato de que o uso da língua está não somente relacionado a um contexto mais amplo como a academia, mas que cada área aceita diferentes formas de escrita. O texto da professora Simone Moschen Rickes, que é psicanalista e professora da Faculdade de Educação da UFRGS, soa completamente fora do contexto acadêmico sob o ponto de vista dos alunos das Ciências Exatas e da Saúde e Natureza, mas não causa qualquer estranhamento entre os alunos de Psicologia, Letras e Educação, por exemplo, pois o uso de relatos pessoais é bastante corrente na área das Humanas.

O trecho também é importante pelo fato de ser um texto escrito em estilo ensaístico, em que se pode mostrar que o uso de recursos estilísticos é viável apenas quando eles funcionarem não apenas esteticamente, mas também auxiliarem no processo de convocação do interlocutor para um tema complexo que o seu autor queira expor.

Outro motivo de debate quanto a essa passagem diz respeito ao fato de, por meio dela, ressaltamos a questão do uso de primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural e terceira pessoa do singular nos textos acadêmicos, valendo-nos do fato de a professora Simone Moschen Rickes fazer uso das três pessoas no seu texto. Para os alunos das Humanas, normalmente não há muita controvérsia quanto ao fato de o autor poder fazer a escolha sobre a pessoa que vai usar de acordo com o contexto. Para os discentes das Ciências Exatas e da Saúde e Natureza, no entanto, o tema é motivo de discussões acaloradas, já que consideram a escrita acadêmica requer necessariamente o uso da impessoalidade.

Sublinhamos novamente – desta vez com maior detalhamento – o fato de que a pessoa a ser usada depende do efeito que se quer produzir na interlocução. A primeira pessoa do singular em geral é utilizada quando o autor deseja explicitar um posicionamento próprio ou, como no exemplo, um depoimento pessoal. A primeira pessoa do plural, se o autor objetiva mostrar que há mais de um autor do texto – seja de fato, como quando se trata de

mais de um autor em um artigo, por exemplo, seja uma presença simbólica, como a de um orientador atuante, ou de um grupo de pesquisa. Essa pessoa também é usada para que o autor do texto se aproxime do leitor, incluindo-o, aproximando-o. Por fim, a terceira pessoa do singular dá um efeito de impessoalidade ao texto, e só o fato de os alunos perceberem que essa impessoalidade é justamente um *efeito* já propicia uma bela reflexão sobre os recursos de que nos valemos cada vez que escrevemos, e, claro, das interpretações possíveis a partir dos usos distintos nos momentos em que lemos textos.

Sempre explicitamos o fato de que – salvo restrições de periódicos, orientadores ou programas de pós-graduação específicos – é possível escrever em qualquer uma das pessoas, e mesmo, como faz a professora Simone Moschen Rickes, das três. Destacamos, contudo, que, para isso é preciso ter clareza dos efeitos que se deseja produzir, da pertinência desse uso, do paralelismo nos efeitos ao longo de todo o texto (quando se trata do uso simultâneo em um mesmo texto das três pessoas) e da adequação ao contexto, o que inclui a área de atuação.

O último aspecto levantado quanto ao artigo da professora Simone Moschen Rickes é o fato de ele não apresentar qualquer divisão de subtítulos, nem mesmo “Introdução” ou “Conclusão”; a única separação é para as “Referências”. Como contraponto, mostramos outros artigos em que há divisões e subdivisões. O objetivo é evidenciar que, desde que fique claro para o leitor onde o texto começa, qual seu desenvolvimento e sua conclusão, é indiferente fazer ou não divisões. Salvo, é claro, os casos em que há obrigatoriedade de usar uma ou outra forma, por causa das normas de uma publicação, por exemplo. Normalmente, os autores fazem sua escolha devido a uma forma particular de organização, ou mesmo em decorrência de um tema que, de certa forma “exige” que se façam ou que não se façam subdivisões, por ficar mais claro de uma determinada maneira.

D. Como se trata de um texto voltado aos pares de um campo do conhecimento, é característico o uso de um vocabulário direcionado a essa área.

EXEMPLO

Título do artigo: No fio da palavra

Autora: Simone Moschen Rickes (FACED – UFRGS)

Trecho:

“A proposição de um inconsciente que se produz no trabalho de rememoração faz recair o acento sobre os rastros que deixamos ao procurar reencontrar um traço de memória. Esses rastros desenharam diferentes contextos capazes de conferir distintos sentidos para um mesmo traço, para um mesmo objeto – a arte, penso, trabalha o tempo todo com isto, a saber, a produção de sentido que se

cria ao propormos um objeto num contexto diverso. De certa forma é isto que faz com que Lacan (1973-1974) estabeleça a arte como um fazer obsceno. Como um fazer que joga com a outra cena, com o fora de cena, com o deslocamento da cena.”

Organon (UFRGS), v. 20, n. 40-41, 2006, p. 17-27

Outro excerto do texto da professora Simone Moschen Rickes ajuda a perceber que as formas não têm um sentido fixo, mas que este varia de acordo com o contexto de uso, incluindo o campo ao qual se vinculam. No caso, vocábulos como, por exemplo, “rastros”, “traço”, “obsceno”, “cena” ou mesmo “trabalho” e “inconsciente” ganham sentidos peculiares na Psicanálise, e o mesmo texto será lido e compreendido de diferentes maneiras de acordo com a familiaridade do leitor em relação a essa terminologia.

Isso não significa necessariamente que um texto não será compreendido por alguém que não tenha domínio desses termos, mas que a compreensão desse leitor certamente não será equivalente a de um outro que está contextualizado no campo. Ou seja, a compreensão é diferenciada conforme o domínio terminológico do leitor em relação ao texto lido.

E. Um texto é uma estrutura tipologicamente heterogênea: diferentes tipos textuais (descrição, narração, explicação, injunção e argumentação) mesclam-se para constituir a unidade textual, que se concretiza em um gênero. A unidade textual é garantida por meio da constituição de uma dominante sequencial (exemplo: domínio da argumentação sobre a narração no gênero artigo científico).

EXEMPLOS*¹⁹

Exemplo de sequência descritiva:

“A linguística não é difícil de ser explicada apenas para leigos: são conhecidas as queixas dos professores a respeito da falta de compreensão que alunos da universidade, especialmente de Cursos de Letras, têm para entender a linguística.”

Exemplo de sequência narrativa:

“O diálogo acima ocorreu em uma situação real de interação. Trata-se de uma pequena conversa que tive (falante A) com o porteiro (falante B) de um estacionamento, que costumo utilizar em frente à minha residência. Meu interlocutor, depois de me ver, dia após dia, utilizando o estacionamento, o que, de certa forma, configura uma rotina, sentiu-se à vontade para, durante o pagamento da diária, me dirigir as perguntas reproduzidas acima.”

Exemplo de sequência expositiva:

“Geralmente, se ouve dizer que foram os alunos de Saussure que escreveram o livro. Não. Albert Sechehaye e Charles Bally não assistiram integralmente os cursos de Saussure e dizem isso no prefácio que fazem à obra. Disso decorre uma constatação: o livro foi organizado por pessoas que não ouviram as aulas do mestre e que se basearam tão somente nas notas dos cadernos dos alunos de

¹⁹ As sequências aqui descritas são retiradas de Marcuschi, 2003.

Saussure.”

Exemplo de sequência injuntiva:

“Veja-se: para a dicotomia significante/significado, há o signo; para paradigma (que Saussure chamava de eixo associativo)/sintagma, há o sistema; para [...]”

Apenas a parte sublinhada é a sequência injuntiva; o restante do trecho consiste em uma sequência expositiva.

Exemplo de sequência dialogal:

“[...] como responder à questão formulada pelo porteiro no último enunciado transcrito? Como explicar-lhe o que faz um linguista? Ou ainda: quem de nós, autodenominados linguistas, ainda não se deparou com essa difícil questão, principalmente quando ela é formulada por um leigo?”

Exemplo de sequência argumentativa:

“A ideia de pura diferença, que o leva a falar em pura negação, o coloca em oposição a uma visão causalista de língua. O princípio da arbitrariedade do signo e a teoria do valor, são, em linhas gerais, os avatares da dessubstancialização da língua e da recusa à uma explicação causal que preexistia à própria língua.”

* Os exemplos foram tirados do artigo:

FLORES, Valdir do Nascimento. O linguista e a linguística no *Curso de linguística geral*. Nonada (UNIRITTER), Porto Alegre, v. 12, p. 28-41, 2009.

Não se trata, com o uso da nomenclatura, de fazer com que os discentes decorem diferentes categorias de sequências e muito menos que fiquem, durante o processo inicial de escrita, pensando se o que estão escrevendo é uma sequência de tal ou tal tipo. Trata-se, isso sim, o que é reiteradamente dito aos alunos, de identificar as funções de cada trecho em um texto lido, o que aumenta a capacidade interpretativa. Por exemplo: se o aluno está tendo dificuldade de compreender uma determinada passagem de um texto que está lendo, ele pode tentar depreender que função esse fragmento está cumprindo em relação aos demais, e assim pode entendê-lo melhor.

Além disso, a análise dos diferentes tipos de sequências e do modo como se engendram e se integram possibilita a reflexão do funcionamento argumentativo do gênero artigo científico não como um texto puramente dissertativo, mas como envolvendo um modo distinto de organização, tanto para o autor marcar-se singularmente na escrita quanto para convocar o leitor a seguir suas trilhas na leitura.

Da mesma maneira, em sua escrita ele pode, ao reler o que está escrevendo, perceber que é possível mesclar diferentes modos de organização para se marcar no discurso e para convidar seu interlocutor à leitura.

F. *O detalhamento necessário (de acordo com os elementos do contexto) precisa ser verificado, o que implica observar a seleção dos dados colocados no texto.*

Esse comentário é extremamente útil e necessário, à medida que o interlocutor de um texto é definido a partir da quantidade de informação colocada no texto (mais ou menos ampla), do tipo de linguagem usada, se os dados são quantitativos ou qualitativos (ou de ambas as naturezas), da maneira como são dispostos e expostos esses dados – sejam quantitativos ou qualitativos²⁰. Enfim, o aluno-leitor precisa ficar consciente de que nenhum elemento de um texto pode ser aleatório; cada forma escolhida está a serviço dos sentidos pretendidos pelo autor.

G. A efetiva contribuição à área em questão deve ser enfatizada, levando em conta as questões de novidade e de relevância.

EXEMPLO

Título do artigo: A criança na estrutura enunciativa

Autora: Carmem Luci da Costa Silva (Letras – UFRGS)

Trecho:

“Neste artigo, tenho como objetivo explicitar aspectos teórico-metodológicos relacionados à perspectiva enunciativa da Aquisição da Linguagem. Por isso, o estudo proposto dialoga com dois campos de saber: o de Linguística da Enunciação e o de Aquisição da Linguagem. Nesse sentido, o desafio que venho enfrentando é o de trazer para o campo da Aquisição da Linguagem um olhar enunciativo para tratar a fala da criança e, para o de Enunciação, a aquisição da linguagem como objeto de estudo.”

Organon (UFRGS), v. 23, n. 46, 2009, p. 27-45.

Muitas vezes, o aluno não se dá conta de que é preciso informar ao leitor a importância de seu texto como contribuição para sua área. Ele parte do pressuposto que isso está implícito no seu texto. De fato, pode mesmo estar, mas, muitas vezes, isso não ocorre. Ademais, é importante o discente ter consciência de que externar a novidade e relevância de seu trabalho consiste numa ferramenta bastante útil para valorizar sua pesquisa perante seus pares e, até mesmo, para a seleção de seu texto para publicação.

H. Um texto é processo, sempre pode ser melhorado. Quando consideramos que chegamos ao final de nosso processo de escrita/reescrita do texto, uma dica é submeter o texto à leitura de: 1. alguém da área (de confiança, evidentemente), que possa aconselhar sobre possíveis falhas teórico-metodológicas e/ou problemas de linguagem e adequação ao campo; 2. alguém com capacidade de ler um artigo científico genericamente, isto é, uma

²⁰ Lembramos mais um vez que os caracteres relativos à interlocução serão abordados em profundidade no capítulo seguinte deste trabalho.

peessoa que não seja especificamente da área, mas que poderá apontar eventuais falhas no encadeamento argumentativo.

Os alunos são encorajados a reescrever os textos entregues no PAG-LP, e sempre enfatizamos o quanto é válido reservar um tempo para a reescrita dos textos em geral.

Ressaltamos, contudo, os cuidados que se deve ter ao submeter um texto a um outro olhar, por questões ligadas ao ineditismo. Nunca faltam, quando desse comentário, alunos que contem histórias a respeito de temas “roubados” e textos replicados.

- I. *O tamanho ideal de um texto é tão extenso quanto necessário para que seja entendido e tão conciso quanto necessário para que não mate o leitor de tédio. Evidentemente, no caso do artigo, isso fica relativizado, à medida que é preciso obedecer o número de páginas estabelecido pela publicação à qual se está submetendo o texto.*

EXEMPLO

Revista D.E.L.T.A. (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)

Instruções aos autores (Disponível no site da publicação e também nos volumes do periódico):

“Size

ARTICLE: até 10.000 palavras;

RESTROSPECTIVA, DEBATE: até 12.000 palavras;

QUESTÕES E PROBLEMAS: até 6.000 palavras;

RESENHA: até 3.600 palavras e

NOTAS DE LIVROS: até 2.000 palavras.”

É evidente, como apontamos no comentário, que o tamanho de um texto destinado a um periódico específico limita a sua extensão – como no exemplo, em que consta do número máximo de palavras para cada gênero de texto aceito pela revista D.E.L.T.A. Entretanto, uma das maiores dificuldades dos alunos é exatamente saber avaliar quanta informação/argumentação pôr em um texto e qual é a sua extensão adequada. De relevância indiscutível é esse tema, assim como o aluno perceber que não há uma regra absoluta, mas que as decisões ligadas à extensão requerem reflexão acerca do interlocutor, do assunto abordado e, considerando tanto a área específica a que se liga o tema quanto o objeto de pesquisa em si, do momento e do espaço em que são divulgados os dados que constam do seu texto; enfim, de todo o contexto a que se liga aquela produção.

J. *O texto acadêmico, vale sempre lembrar, é, antes de mais nada, argumentativo.*

EXEMPLO

Título do artigo: Por que gosto de Benveniste? (Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua)

Autor: Valdir do Nascimento Flores (PPG – Letras – UFRGS)

Trecho:

“Muitos argumentariam que as questões que me conduzem são relativamente sem propósito, posto que tudo já fora dito. E as vozes que costumeiramente evocam a verdade e determinam o começo e o fim do que pode e deve ser dito afirmariam: Benveniste é um dos principais nomes da linguística [...].

Outros menos refratários diriam: Benveniste é um continuador de Saussure. Sua linguística é tão estrutural quanto a de Saussure [...].

De minha parte, gostaria de registrar que, mesmo reconhecendo a legitimidade do que afirma Normand ou do que deixa de afirmar Bouquet, não acredito integralmente em nenhum desses posicionamentos. [...].”

Letras de Hoje (PUCRS), v. 39, n. 4, dez./2004, p. 217-230

Encerramos os comentários ressaltando o caráter mais fundamental da escrita na academia. Para isso, nos valemos da passagem acima, porque nela há um encadeamento argumentativo explícito – o que é evidenciado pela sequência “Muitos argumentariam”, “Outros menos refratários diriam” e “De minha parte, gostaria de registrar que”. Entretanto, deixamos claro que isso pode ser feito de muitas maneiras, inclusive implicitamente.

Outro aspecto levantando a partir desse fragmento é a interlocução, pois para quem é da área do texto específico sabe quem são os “muitos” e os “outros” a que se refere o autor. Isso é relevante para mostrar, primeiro, que aqueles elementos a que a gramática tradicional chama de “indefinidos” na verdade podem ser relativos a objetos bastante definidos, dependendo do contexto em que se encontram. Em segundo lugar, porque evidencia uma estratégia para rechaçar, com elegância, o dito de um outro.

Então, para finalizar o módulo artigo, mostramos o quadro comparativo que reproduzimos abaixo, na Tabela 6, de modo a dar maior visibilidade às características de cada gênero nele abordado:

	ARTIGO JORNALÍSTICO (Artigo de opinião)	ARTIGO CIENTÍFICO
AUTOR DO TEXTO	jornalista ou especialista no tema	cientista
RELAÇÃO DO AUTOR COM O VEÍCULO	jornalista contratado (fixo ou não) ou colaborador	leitor da área acadêmica (estudante, docente, pesquisador)
CRÉDITOS DO AUTOR	obrigatório	obrigatório
INTERLOCUTOR DO TEXTO	público geral	específico
NÍVEL DE APROFUNDAMENTO DO TEMA	menor	maior
VEÍCULO	jornal ou revista de circulação geral (impressa ou <i>on-line</i>)	revista acadêmica
ARGUMENTAÇÃO CENTRADA EM	opinião	assunto
QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS	baixa	muito alta
QUANTIDADE DE DADOS	baixa	muito alta
LINGUAGEM (ESCOLHAS LEXICAIS, SEMÂNTICAS E SINTÁTICAS)	geral (mais simples)	específica (mais complexa)

TABELA 6 – Quadro comparativo entre diferentes modalidades do gênero artigo²¹

A explanação acima resume uma parte do trabalho que trata de artigo. Não é à toa ser esse o módulo que ocupa maior tempo no curso para a pós-graduação. Ao todo são três aulas destinadas ao gênero, enquanto a maioria dos demais recebe apenas uma aula²². Afinal, além de trazer informações novas, é necessário retomar elementos dos outros gêneros que o constituem – resumo, resenha, relatório, ensaio.

Procuramos apresentar aqui um pouco do trabalho realizado no PAG-LP, de modo que, a partir desse panorama, nosso leitor consiga entender como chegamos à nossa tese.

²¹ Em sala de aula, ainda foi explorado o artigo de divulgação científica, mas, neste estudo, contextualizamos as atividades com dois gêneros de artigo, o de opinião e o científico, por ser tal recorte suficiente para ilustrarmos a grande diversidade de relações interlocutivas e de uso da língua evidenciadas pelo trabalho no PAG-LP.

²² Esse é o caso dos módulos referentes a resumo, resenha, relatório, ensaio e apresentações orais. Ao módulo sobre dissertação e tese são destinados dois encontros. Lembramos que há, ainda, uma aula sobre texto, tipos e gêneros, que inicia o semestre, e encontros destinados ao trabalho prático de escrita.

Além disso, esperamos que tal perspectiva também contribua para o acompanhamento de nossas análises, objeto do quinto capítulo. Nele trazemos a análise dos relatos dos alunos, alvos dessa proposta, e de sua reflexão sobre os efeitos dessas atividades em suas posteriores práticas de leitura e de escrita na Universidade.

Na seção que se segue, mostramos o entendimento teórico que temos do que chamamos *leitura-análise*, tratando-a sob a perspectiva da Teoria da Enunciação benvenistiana.

Capítulo 3

A LEITURA COMO INSTÂNCIA DE ANÁLISE

Lemos outros linguistas (afinal, é preciso), mas gostamos de Benveniste.

Roland Barthes, *O rumor da língua*

3 A LEITURA COMO INSTÂNCIA DE ANÁLISE

Na seção anterior, apresentamos o PAG – Língua Portuguesa e, especialmente, descrevemos o trabalho que ali é realizado com leitura e produção textual, por meio de um exemplo de atividade.

Neste capítulo, explicitamos o nosso referencial teórico, fundamentado na Enunciação benvenistiana²³, pautados por um olhar já direcionado às questões que nos movem e que estiveram presentes na prática docente descrita no capítulo anterior. Como buscamos mostrar que *um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita*, caracterizamos agora o que entendemos por *leitura*.

Há inúmeras formas de se olhar para a leitura. Em Naujorks (2011, p.94), por exemplo, a autora buscou mostrar que “ler é enunciar”, sendo que a leitura, como instância enunciativa, é definida “**tanto como apropriação de sentidos quanto como atualização de sentidos**, pois há um enunciado que, construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor se atualiza a partir de suas referências”. Não discordamos dessa perspectiva, mas nossa meta é outra.

Como nosso objetivo final neste texto é alcançar *a relação entre a leitura e a escrita* – mais especificamente, como a leitura reflexiva auxilia no processo de produção de escrita –, nossa tese se dedicará a um tipo específico de leitura, que circunscreve a seguinte questão: *como um locutor fez para dizer o que disse?* Afinal, um leitor ativo busca em um texto as pistas que o levem a respondê-la.

²³ Para realizarmos essa leitura, fazemos uso dos seguintes textos, retirados dos *Problemas de linguística geral I*: “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, “Saussure após meio século”, “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana”, “Os níveis da análise linguística”, “As relações de tempo no verbo francês”, “A natureza dos pronomes”, “Da subjetividade na linguagem”; e dos *Problemas de linguística geral II*: “Esta linguagem que faz a história”, “Semiologia na língua”, “A linguagem e a experiência humana”, “O aparelho formal da enunciação”, “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, “A forma e o sentido na linguagem”. Esse conjunto de artigos não se caracteriza por uma homogeneidade de pensamento. Muito pelo contrário, trata-se de uma série de reflexões feitas em uma sincronia, ao longo de cerca de quatro décadas de estudos. Não problematizamos essa questão explicitamente em nossas análises, mas é importante deixar claro que temos plena consciência desse fato e de suas implicações. Quando da necessidade, conforme o assunto abordado, o marcamos explicitamente.

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

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

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

Esse olhar sobre a leitura como *análise*, portanto, prevê diferentes *instâncias*, que abordamos nas seções de 3.1 a 3.4: *a intersubjetividade, a construção da relação forma-sentido, a construção de referência e a cultura*. A última seção, 3.5, presta-se a um pequeno resumo do capítulo.

3.1 A leitura-análise como instância de intersubjetividade

A primeira maneira de nos aproximarmos do que denominamos *leitura-análise* diz respeito a ela como *instância de intersubjetividade*. Pensamos que haja um conjunto de fatores que evidenciam, nos textos, as marcas de intersubjetividade deixadas pelo seu autor.

No entanto, para que se entenda de que modo o leitor efetivamente se apropria desses fatores, diferenciando-os, é necessário, inicialmente, definir a intersubjetividade.

Ressaltamos, no primeiro capítulo (em 1.3), ao sumariamente tratarmos da *linguagem*, sua relação estreita com a noção de *subjetividade*. Neste momento precisamos dar um passo adiante.

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

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

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

Como apontamos em nossa dissertação, o sujeito simultaneamente constitui a instância do discurso, a si mesmo como “eu” – “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1989, p.84) –, e um “tu”, “elemento sem o qual não há linguagem, pois a subjetividade (a noção mesma de sujeito) apenas pode ser alcançada por contraste, pela intersubjetividade (é apenas em relação a um outro que o homem consegue se constituir como sujeito)” (CREMONESE, 2007, p.52, nota de rodapé nº.36). Ainda vale ressaltar que, para Benveniste,

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

que *diz* “ego”²⁴. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status lingüístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 1995, p.286).

Assim, muitos elementos entram em jogo, na enunciação:

Ao enunciar, o locutor constitui não só a si mesmo como sujeito (a representação de si mesmo), mas também um “tu” (a representação, para o sujeito enunciador, de seu interlocutor), um “aqui” (a representação, para o sujeito enunciador, do espaço), um “agora” (a representação, para o sujeito enunciador, do tempo) e o “ele” (a representação, para o sujeito enunciador, do próprio mundo). Ou seja, o sujeito constitui a si mesmo e à sua realidade a cada enunciação. (CREMONESE, 2007, p.52, nota de rodapé n.º.36)

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

Pode parecer um tanto contraditório dizer que a intersubjetividade é condição para a linguagem; poder-se-ia argumentar que a condição primeira é a subjetividade, uma vez que Benveniste (1995, p.286) afirma que a “linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”. Porém, essa relação fica mais clara ao lembrarmos que também diz o autor:

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

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

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

²⁴ Embora a tradução brasileira seja “É ‘ego’ que *diz* *ego*”, optamos por utilizar a forma originalmente usada por Benveniste, “Est ‘ego’ qui *dit* ‘ego’”, que consta da p.260 da edição em francês que usamos (BENVENISTE, 2006).

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

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

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

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

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

Dissemos acima, contudo, que trataríamos de um último tópico *em relação à intersubjetividade*, mas não a citamos até o momento.

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

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

Ou seja, o presente é o tempo linguístico por excelência, e ele não se dá, exceto pela enunciação, por um *eu* que se diz *eu* em uma dada instância de discurso, instituindo o tempo conforme seu olhar, sua visão, sua “construção” de mundo. Dessa forma, seria de se esperar

que isso fosse um obstáculo à comunicação, posto que o interlocutor, ainda que alternadamente se proponha como sujeito na alocação, é incapaz de compartilhar o olhar do locutor quando ocupa essa posição linguística de alocutário. Entretanto, destaca Benveniste,

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

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

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

Daí resulta o que significa *ser linguístico*:

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

Enfim, como enfatiza Benveniste,

Muitas noções na lingüística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação lingüística. (BENVENISTE, 1995, p.293)

Entendemos, então, a intersubjetividade como o elemento de maior destaque, a característica inerente à linguagem que é condição mesma de existência desta. A intersubjetividade é o conceito-chave da teoria enunciativa com que trabalhamos nesta tese.

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

“É preciso entender o discurso”, afirma Benveniste, “na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro”, isso inclui “todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa” (BENVENISTE, 1995, p.267). Portanto, a escolha do gênero também reflete o *tu* constituído por *eu*.

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

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

Outro aspecto – de suma importância – que evidencia o *tu* pressuposto pelo *eu* é a organização sintático-semântica. Um vocabulário mais simples ou mais complexo, bem como o volume do uso de terminologias específicas deixa evidente o interlocutor pretendido. O próprio arranjo sintático implica o público a que se dirige qualquer texto. É a relação forma-sentido – questão discutida no item 3.2 – constituindo a singularidade da interlocução.

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

Uma revista de divulgação científica, por exemplo, trata o mesmo tema abordado por uma revista acadêmica de uma forma totalmente distinta. A linguagem será mais simples, com um vocabulário mais abrangente, menor uso de termos específicos e uma sintaxe menos formal. As citações precisarão ser menos trabalhadas, fazendo com que a profundidade e a densidade do texto sejam menores. O texto será construído para um veículo que tem como marca a efemeridade, diferentemente daquele científico, posto que o mundo acadêmico muitas vezes demora a dar continuidade a determinadas pesquisas.

Em suma, é fundamental que o leitor tenha domínio dos elementos que evidenciam a intersubjetividade, e, claro, é papel do professor mostrar esse caminho.

Feita essa breve explanação, partimos agora para a caracterização da leitura-análise em outra instância, a de construção da relação forma-sentido.

3.2 A leitura-análise como instância de construção da relação forma-sentido

A compreensão do que significa, na teoria benvenistiana, a relação entre a forma e o sentido na linguagem é absolutamente essencial para entender a própria teoria em si. Para

investigar tal assunto, tratamos inicialmente dos níveis de análise²⁵ e, em seguida, abordamos as noções de semiótico e semântico, conduzindo, para finalizar, à questão da apropriação.

Em “Os níveis da análise lingüística”, Benveniste afirma que somente a noção de nível demonstra a complexidade do todo da linguagem, por meio da evidenciação das partes. Ele define um nível de análise a partir da coincidência com o seu objeto: o fonema é a unidade de análise do nível fonemático, o morfema do morfemático, e assim sucessivamente.

O autor constata que o procedimento de análise dos níveis consiste em duas operações: a de segmentação e a de substituição. Com a segmentação, o que se faz é dividir o texto “em porções cada vez mais reduzidas até os elementos não decomponíveis” (BENVENISTE, 1995, p.128). O outro procedimento é realizar a substituição desses elementos:

Progressivamente, de um signo a outro, destaca-se a totalidade dos elementos e para cada um deles a totalidade das substituições possíveis. É esse, em resumo, o método de distribuição: consiste em definir cada elemento pelo conjunto do meio em que se apresenta, e por intermédio de uma relação dupla, relação do elemento com os outros elementos simultaneamente presentes no enunciado (relação sintagmática); relação do elemento com outros elementos mutuamente substituíveis (relação paradigmática). (BENVENISTE, 1995, p.128)

A partir dessas duas operações, verifica o autor que as unidades de cada nível se constituem de unidades de um nível inferior e têm a capacidade de integrar um nível superior. Esse dado se concretiza em todos os níveis, à exceção de dois, especiais por serem níveis-limite, chamados por Benveniste de merismático e categoremático.

O nível merismático tem por unidades os merismas, que são os traços distintivos dos fonemas (como a labialidade e a nasalidade, por exemplo). Essas unidades podem integrar um nível superior, mas não podem ser segmentadas e, portanto, não são constituídas de unidades menores, uma vez que são as mínimas unidades possíveis. Diz Benveniste que “pelo fato de não serem segmentáveis, os traços distintivos não podem constituir classes sintagmáticas; mas pelo fato de serem substituíveis, constituem classes paradigmáticas” (BENVENISTE, 1995, p.129).

Já o nível categoremático é o nível da frase, que é o extremo oposto do merisma, pois ela pode ser decomposta em unidades menores, seus constituintes, mas não pode integrar um

²⁵ Retomamos, para isso, a análise que fizemos em Cremonese, 2007.

nível superior. A frase, assim, é elemento constitutivo do maior nível, não há outro acima do categoremático.

O aspecto mais relevante dessa questão reside no porquê de o categoremático e de o merismático serem níveis-limite. O que impede um traço distintivo de ser segmentado e o que faz com que uma frase não possa integrar um nível superior é a questão do *sentido*.

É o sentido que define uma unidade, não importa em que nível de análise ela se encontre. Por essa razão há níveis-limite, porque só há diferentes níveis enquanto houver sentido. “O *sentido*”, diz Benveniste, “é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* lingüístico” (BENVENISTE, 1995, p.130).

Portanto, não há forma sem sentido, da mesma maneira que não há sentido sem forma. “Forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se junto em toda a extensão da língua” (BENVENISTE, 1995, p.135).

Sustenta Benveniste que

A *forma* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior.

O *sentido* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de integrar um nível superior.

Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. As suas relações mútuas revelam-se na estrutura dos níveis lingüísticos, percorridos pelas operações descendentes e ascendentes da análise e graças à natureza articulada da linguagem. (p.135-136)

Forma e sentido, então, andam sempre juntos, não há como dissociá-los:

Eis que surge o problema que persegue toda a lingüística moderna, a relação *forma : sentido*, que muitos lingüistas queriam reduzir à noção única da forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam. (BENVENISTE, 1995, p.134-135)

Que qualquer unidade, em qualquer nível de análise da língua, necessariamente tem sentido, disso não há mais dúvidas, do merisma à frase. Esta última, contudo, a frase, unidade

do nível categoremático, exige uma análise mais detalhada para que se entenda como chegamos não apenas ao seu sentido, mas também à natureza desse sentido.

Uma frase não pode integrar uma unidade superior. Justifica Benveniste: “Isso se prende antes de tudo ao caráter distintivo entre todos, inerente à frase, de ser um *predicado*” (BENVENISTE, 1995, p.137), que é “uma propriedade fundamental da frase, não é uma unidade de frase” (BENVENISTE, 1995, p.138). Assim, “a frase não é uma classe formal que teria por unidades ‘frasemas’ delimitados e *oponíveis entre eles*” (BENVENISTE, 1995, p.138). Diz Benveniste:

o nível categoremático comporta somente uma forma específica de enunciado lingüístico, a proposição; esta não constitui uma unidade de classes distintas. É por isso que a proposição não pode entrar como parte numa totalidade de ordem mais elevada. Uma proposição pode apenas preceder ou seguir outra proposição, numa relação de seqüência. Um grupo de proposições não constitui uma unidade de uma ordem superior à proposição. Não há nível lingüístico além do nível categoremático. (BENVENISTE, 1995, p.138)

Não é possível uma frase integrar um nível superior, e, além disso, seu sentido depende sempre da referência dada pelo sujeito na instância do discurso, na situação de enunciação. Ela é, assim, “uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 1995, p.139-140). O nível da frase é o do discurso, o do uso, o da língua posta em atividade pelo locutor.

Afirma Benveniste que

Quando se diz que um determinado elemento da língua, curto ou extenso, tem um sentido, entende-se uma propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável, para os locutores nativos, de quem essa língua é *a língua*. Esse “sentido” é implícito, inerente ao sistema lingüístico e às suas partes. Ao mesmo tempo, porém, a linguagem refere-se ao mundo dos objetos, ao mesmo tempo globalmente, nos seus enunciados completos, sob forma de frases, que se relacionam com situações concretas e específicas, e sob forma de unidades inferiores que se relacionam com “objetos” gerais ou particulares, tomados na experiência ou forjados na convenção lingüística. Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*, cujo conhecimento está implicado pelo uso nativo da língua. Ora, dizer *qual* é o *referendum*, descrevê-lo, caracterizá-lo especificamente é uma tarefa distinta, freqüentemente difícil, que não tem nada de comum com o manejo correto da língua. (BENVENISTE, 1995, p.136-137)

Neste ponto podemos questionar: como um elemento da língua passa a ser identificável para os falantes? Em outras palavras: qual é o processo que faz com que determinadas unidades façam sentido, enquanto outras nada signifiquem?

A Teoria da Enunciação benvenistiana, como apontamos em nossa dissertação (CREMONESE, 2007), liga-se aos estudos saussurianos, e disso decorre a crença na língua sistêmica. Entretanto, como também dissemos, isso não se dá de maneira direta. Benveniste concebe dois modos de ser língua: como sistema e como uso²⁶.

Em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste traz a diferença entre os domínios *semiótico* e o *semântico*. Para o autor, o semiótico é o domínio do signo linguístico, a que Saussure chamaria de *língua*: “o signo se define como unidade semiótica; ele é dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua, e a totalidade desses signos forma a totalidade da língua” (BENVENISTE, 1989, p.227).

O domínio semântico é o do uso da língua: “A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação” (BENVENISTE, 1989, p.229). Diferencia ainda o autor:

A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. Com base no quadro geral desta definição, tentemos dizer como as noções de forma e de sentido aparecem, desta vez sob o enfoque semântico. (BENVENISTE, 1989, p.229-230)

A ligação entre semiótico e semântico é tão estreita, que, para o locutor, passa despercebida. Tanto que ele não questiona a separação entre os dois domínios. Funcionam, para o sujeito enunciador como um só. A diferenciação só se evidencia se um locutor tentar pôr em uso uma forma inexistente no semiótico, sendo o critério para determinar tal inexistência o próprio uso. Diz Benveniste:

No plano do significado, o critério é: isto significa ou não? Significar é ter um sentido, nada mais. E 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

²⁶ Para um maior detalhamento dessa questão, ver o segundo capítulo de Cremonese, 2007, seções 2.1 e 2.2.

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, “*tertium non datur*”.

[...] Enunciemos então este princípio: tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. (BENVENISTE, 1989, p.227)

No semiótico há *forma* e *sentido*, pois o signo possui uma significação que depende de seu valor dentro do sistema. Já o semântico possui *forma* e *sentido*, mas com uma referência²⁷, ou seja, o sentido, aqui, só é dado a partir da relação *eu-tu-aqui-agora*. Juntos, os dois domínios formam a linguagem, sem a qual não se pode conceber o sujeito, ou mesmo a sociedade.

Cabe, neste ponto, fazer um comentário acerca da questão do *sujeito* na Teoria da Enunciação benvenistiana. Como marcam Flores e Teixeira (2005, p.35), “não subjaz à lingüística de Benveniste uma concepção idealista de sujeito porque a sua teoria da enunciação não fala em sujeito em si, mas da representação lingüística que a enunciação oferece dele”. A Enunciação benvenistiana, assim como qualquer teoria da enunciação, estuda o sentido do que foi dito. Assim, o sujeito é importante à medida que mostra sua subjetividade como marca lingüística, mas não há como estudar o sujeito empírico (por exemplo, suas intenções) em Enunciação, uma vez que ele é externo ao sistema, à estrutura.

Pode-se constatar que a Teoria da Enunciação benvenistiana tem por fato primeiro a busca pelo *sentido*. Isso significa que tudo o que se refere à Enunciação diz respeito em primeiro lugar à *semântica*. Qualquer outro aspecto da língua está subordinado à semântica²⁸, como o nível sintático, isto é, as formas da língua. O locutor se apropria dessas formas, das formas da língua, realizando a enunciação. Benveniste afirma, em “O aparelho formal da enunciação”, que busca “esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 1989, p.84). A semântica é primeira, ela impõe uma sintaxe, e esta é o único elemento repetível na enunciação, pois a estrutura é repetível, jamais o sentido, à medida que o uso é sempre novo, dependente da relação *sujeito-espaco-tempo*.

²⁷ No próximo item explicitamos com maior detalhamento esse caractere.

²⁸ Este ponto é mais especificadamente abordado no quinto capítulo de Cremonese, 2007, em especial, na seção 5.2.2.1.

Afirma Benveniste: “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1989, p.84). Há dois aspectos implicados com relação a essa afirmação. O primeiro diz respeito ao fato supracitado de a Enunciação estudar a representação linguística do sujeito, não um sujeito empírico. São as marcas de subjetividade que se encontram nos enunciados que são buscadas para entender a constituição cada vez nova de sentido e referência (linguística). Constituir essa referência significa constituir o “eu”. Conforme constatam Flores e Teixeira (2005, p.36, grifo nosso): “O aparelho formal da enunciação é uma espécie de dispositivo que as línguas têm para que possam ser enunciadas. Esse aparelho nada mais é que a marcação da subjetividade **na estrutura da língua**”.

O segundo aspecto é que sem sujeito não há língua, e sem língua não há sujeito. O “eu” não existe *a priori*, é constituído na enunciação. Em “Da subjetividade na linguagem” (em passagem que parcialmente citamos anteriormente), o autor afirma:

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”.

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

O que Benveniste objetiva estudar, como já dito, é *o sentido*, e não o sujeito. Assim, o sujeito a que ele se refere não é empírico, mas uma representação da imagem que o sujeito faz dele, já que o que ele espera é encontrar o que de peculiar cada locutor, em cada enunciação, deixa como marca linguística.

As palavras de Benveniste acerca da relação forma-sentido bem resumem o problema:

Opor a forma ao sentido é uma convenção banal e os próprios termos parecem assim usados; mas se nós tentarmos reinterpretar esta oposição no funcionamento da língua integrando-a e esclarecendo-a, ela retoma toda sua força e sua necessidade; vemos então que ela contém em sua antítese o ser

mesmo da linguagem, pois eis que de um só golpe ela nos coloca no centro do problema mais importante, **o problema da significação**. 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. Quais são estas funções? [...] para resumi-las em uma palavra, eu diria que, **bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver**. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque **o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar**. (BENVENISTE, 1989, p.222, grifos nossos)

Enunciar, seja na fala, na escuta, na escrita ou na leitura, é necessariamente *significar*.

Como faz a língua, então, para chegar à significação? Ou, para retomar nossa questão de acima, qual é o processo que faz com que determinadas unidades façam sentido, enquanto outras nada signifiquem? Retornamos também a elementos acima expostos: trata-se do efeito da passagem do semiótico para o semântico, que nada mais é do que a *sintagmatização*. Explica Benveniste (1989, p. 233-234, grifo nosso):

Esses dois sistemas se superpõem assim na língua tal como a utilizamos. Na base, há o sistema semiótico, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, **a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras** em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. Uma descrição distinta é então necessária para cada elemento segundo o domínio no qual está encaixado, conforme é tomado como signo ou como palavra. Em outros termos, é necessário traçar uma distinção no interior do domínio semântico entre a multiplicidade indefinida das frases possíveis, quer por sua diversidade quer por sua possibilidade de se determinarem umas pelas outras, e o número sempre limitado, não só de lexemas utilizados como palavras, mas também dos tipos de esquemas sintáticos a que necessariamente a linguagem recorre.

Isto é, trata-se do próprio ato de enunciar, no qual o locutor (ou autor) seleciona não apenas palavras, mas a maneira de organizá-las, seguindo as regras internas à língua específica em uso. Como afirmam Mello e Flores (2009, p.195),

a gramática de um texto – e mesmo a gramática de uma língua – está subordinada ao sentido produzido por um locutor que mobiliza a língua de forma a produzir sentido. Assim, na perspectiva enunciativa, estudar a língua é abordá-la pelo viés do sentido, e a gramática está a serviço dele.

Não custa elucidar que a palavra gramática deve ser entendida, aqui, como organização linguística produzida por um locutor em dada situação de tempo e espaço.

Chegamos a um ponto em que se torna evidente o que conecta a relação forma-sentido à prática de ensino de leitura e produção textual. É essencial, para que o aluno faça uma leitura reflexiva e, conseqüentemente, produza textos com maior desenvoltura, perceber que as formas escolhidas por ele e a maneira como elas são organizadas é exatamente o que produz sentido. Ou seja, mostrar aos discentes uma nova maneira de entender *gramática* – os modos de organização das formas da língua no discurso –, muito diferente daquela geralmente apresentada na escola – um aglomerado de regras descontextualizadas, no sentido enunciativo do termo.

3.3 A leitura-análise como instância de construção de referência

Dissemos acima que a frase, unidade do nível categoremático, exigia uma análise mais aprofundada. Citamos, ainda, Benveniste, quando afirma o autor ser esse elemento “uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 1995, p.139-140). Nesta seção, voltamos a este ponto, na tentativa de esboçar nosso entendimento justamente sobre a questão da referência, que, sem dúvida, merece atenção especial.

Apontamos a diferença entre os domínios semiótico e semântico, mas é preciso retomar brevemente nossa análise para ampliá-la.

O semiótico, segundo Benveniste, tem por unidade o signo, que “se define como a unidade semiótica; ele é dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua, e a totalidade destes signos forma a totalidade da língua” (BENVENISTE, 1995, p.227). Nesse domínio, continua o autor, “a questão não é mais de definir o sentido, enquanto o que leva da ordem semiótica. No plano do significado, o critério é: isto significa ou não? Significar é ter um sentido, nada mais” (BENVENISTE, 1995, p.227). Assim, como já afirmamos, há forma e sentido no semiótico.

A passagem do semiótico ao semântico, como já afirmamos, dá-se por meio da *apropriação*: “enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à

língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor” (BENVENISTE, 1989, p.84). Trata-se do próprio processo de enunciação, portanto, a conversão da língua em discurso. A enunciação consiste, assim, na semantização da língua, como atesta Benveniste:

A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância. (BENVENISTE, 1989, p.83)

Portanto, somente pelo locutor, que faz uso do aparelho formal da língua, isto é, toma os signos, unidade do semiótico, e os torna *palavras*, é possível a passagem do semiótico para o semântico. Como afirma Benveniste: “viu-se que a unidade semiótica é o signo. Qual será a unidade semântica? – Simplesmente, a palavra” (BENVENISTE, 1989, p.230).

A unidade do domínio semântico, assim, além de forma e sentido, conta com referência, mas uma *referência linguística*, porque o locutor, que faz essa passagem entre os domínios, se encontra em uma instância de discurso, em uma *situação de enunciação*. Define Benveniste: “Se o ‘sentido’ da frase é a idéia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é 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 ou fixar” (BENVENISTE, 1989, p.231). Completa o autor:

a situação é condição única, cujo conhecimento nada pode suprir. A frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece. 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. O sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sintagma particular e de preencher uma função proposicional. (BENVENISTE, 1989, p.231-232)

O sentido de uma palavra depende, portanto, de um *referente*. que consiste, diz Benveniste, no “objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto da situação de uso” (BENVENISTE, 1989, p.231).

Explicitemos um pouco mais esse elemento.

Quando, então, falamos em *palavra*, estamos no domínio do uso, do *discurso*. Expõe Benveniste:

Ora, a expressão semântica por excelência é a frase. Nós diríamos a frase em geral, sem mesmo distingui-la da proposição, para nos mantermos no essencial, a produção do discurso. Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intencionado do que o locutor quer dizer, da atualização lingüística de seu pensamento. Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retomam, mas outras e para entrar em relações novas. **A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação.** O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é *senão* particular. **Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua;** e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, **o sentido da frase implica referência à situação de discurso.** (BENVENISTE, 1989, p.229-230, grifos em negrito nossos)

A língua posta em ação liga-se às coisas exteriores à língua; para significar, para ter sentido, é preciso que a frase remeta a algo fora da língua. De que forma é possível, ao mesmo tempo, estabelecer uma ligação com o que é exterior à linguagem sem sair dela? Dito de outro modo: como é possível uma referência lingüística?

A resposta se encontra na própria constituição da linguagem. Para pôr a língua em uso, o próprio indivíduo constitui-se inicialmente como sujeito. Dizendo *eu*, o indivíduo constitui-se como o *eu* da enunciação que profere:

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. (BENVENISTE, 1989, p.84, grifos nossos)

Vemos em destaque a questão aqui fundamental: a presença do locutor em seu discurso. Trata-se da inserção do locutor *na* linguagem, tornando-o sujeito de seu discurso. Constitui-se, assim, o *eu* na enunciação.

Esse elemento, claro, o vimos, não irrompe sozinho, uma vez que um *eu* se constitui, ele o faz em relação a um *tu*, constituindo-o simultaneamente na enunciação: “imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 1989, p.84). Como

já o dissemos quando abordamos a intersubjetividade, esta é *condição* para a enunciação, e *eu* e *tu* somente têm existência no discurso:

eu só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí. Não tem valor a não ser na instância na qual é produzido. Paralelamente, porém, é também enquanto instância de forma *eu* que deve ser tomado; a forma *eu* só tem existência lingüística no ato de palavras que a profere. Há pois, nesse processo uma dupla instância conjugada: instância de *eu* como referente, e instância de discurso contendo *eu* como referido. A definição pode, então, precisar-se assim: *eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância lingüística *eu*”. Conseqüentemente, introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância lingüística *tu*”. Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria de linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem. (BENVENISTE, 1995, p.278-279)

Constitui-se, desse modo, o *tu* na enunciação.

Além do *eu* e do *tu*, outros elementos são essenciais na instância de discurso. Se um *eu* não se constitui senão em relação a um *tu*, são também referências fundamentais para essa constituição um *aqui* e um *agora*, que “delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*” (BENVENISTE, 1995, p.279). Se o sujeito precisa de uma referência interna ao seu discurso de si mesmo e daquele a quem se dirige, igualmente não pode prescindir das noções de espaço e tempo.

Aqui só pode, evidentemente, dizer respeito ao *eu* que (se) enuncia, instituindo, simultaneamente, as demais noções espaciais tendo esse *aqui* por referência. Se se pode fazer uso de *lá*, *longe*, *perto*, *à direita*, *daqui a cem metros* e todos os demais elementos espaciais certamente é em relação ao *aqui* do *eu* que enuncia, a cada vez. Se digo *estou aqui*, isso só faz sentido se meu interlocutor consegue reconstituir essa referência *me* tendo como base. Da mesma forma, quando leio uma placa em uma estrada que diz *obras à frente*, só posso tomar a mim como referência, o ponto onde estou, para saber qual o sentido de *frente* nessa situação. Trata-se sempre de uma referência interna ao discurso, uma referência lingüística.

O mesmo caso ocorre quanto à temporalidade, abordada quando tratamos da intersubjetividade. “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”, assevera Benveniste (1989, p.85), caracterizando a relação intrínseca do *eu* com a constituição da categoria do presente. A temporalidade, diz o autor,

é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da 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, 1989, p.85)

Somente a partir do *agora* de quem enuncia é possível estabelecer o que significam *ontem, amanhã, em pouco tempo, há três anos*, e assim por diante. Continua Benveniste:

Poder-se-ia mostrar pelas análises de sistemas temporais em diversas línguas a posição central do presente. O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de 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, 1989, p.85)

Assim como a noção de espaço, a de tempo é necessária à enunciação, para o universo referencial do sujeito, que, sem ela, não se constitui.

Se um *eu*, contudo, se constitui em relação a um *tu*, ao mesmo tempo em que institui um *espaço* e um *tempo*, de que trata esse sujeito? A que se refere?

Em “Estrutura das relações de pessoa no verbo francês”, Benveniste parte de definições estabelecidas pelos gramáticos árabes, para quem a primeira pessoa é *aquela que fala*; a segunda, *aquela a quem nos dirigimos* e a terceira pessoa é *aquela que está ausente*. Indo ao encontro dessa caracterização, afirma o teórico que, embora nossa terminologia, diferentemente da árabe, faça crer em uma homogeneidade entre as pessoas,

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo eu, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa”. (BENVENISTE, 1995, P.250)

Assim, Benveniste define a terceira pessoa não como uma pessoa no discurso, mas, exatamente o contrário, como a *não-pessoa*. Diz o autor: “Estamos aqui no centro do problema. A forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado

sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma ‘pessoa’ específica” (BENVENISTE, 1995, p.250).

Isso se dá, diz o autor, porque, em primeiro lugar, diferentemente de *eu* e *tu*, que são únicos a cada enunciação, *ele* “pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (BENVENISTE, 1995, p.253). Em segundo lugar, *eu* e *tu* são inversíveis – isto é, no discurso, na estrutura do diálogo, alternam-se como *eu* e *tu* –; no entanto, “nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas duas pessoas e ‘ele’, uma vez que ‘ele’ em si não designa especificamente nada nem ninguém”. Além disso, “a ‘terceira pessoa’ é a única pela qual uma *coisa* é predicada”, e completa:

Não se deve, portanto, representar a “terceira pessoa” como uma pessoa apta a despersonalizar-se. Não há aférese da pessoa, mas exatamente a não-pessoa, que possui como marca a ausência do que qualifica especificamente o “eu” e o “tu”. Pelo fato de não implicar nenhuma pessoa, pode tomar qualquer sujeito ou não comportar nenhum, e esse sujeito, expresso ou não, nunca é proposto como “pessoa”. (BENVENISTE, 1995, p.253)

De que fala Benveniste quando diz que a marca da não-pessoa é *a ausência do que qualifica especificamente o “eu” e o “tu”*? Ou: o que exatamente qualifica o *eu* e o *tu*? Trata-se da *marca de pessoa*:

Vemos agora em que consiste a oposição entre as duas primeiras pessoas do verbo e a terceira. Opõem-se como os membros de uma correlação, que é a *correlação de pessoalidade*²⁹: “eu-tu” possui a marca de pessoa; “ele” é privado dela. A “terceira pessoa” tem por característica e por função constantes representar, sob a relação da própria forma, um invariante não pessoal, e nada mais que isso. (BENVENISTE, 1995, p.254)

Interna à correlação de pessoalidade, há a *correlação de subjetividade*:

É oportuno comprovar uma oposição entre a “pessoa-eu” e a “pessoa não-eu”. Sobre que base se estabelece? Ao par eu/tu pertence particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de expressão melhor, *correlação de subjetividade*. O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu”, *interior ao enunciado* e *exterior* a “tu” mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo [...]; além disso, “eu” é sempre transcendente com relação a “tu”, Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que é, fora de mim, a única “pessoa imaginável”. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu*

²⁹ Da tradução que utilizamos consta “personalidade”, e não “pessoalidade”. Fazemos esse pequeno ajuste, necessário à correta especificação do termo. Tal correção é endossada, por exemplo, por Flores *et al.*, 2009.

representa; e essas duas “pessoas” se opõem juntas à forma de “não-pessoa” (= “ele”). (BENVENISTE, 1995, p.255)

Ou seja *eu* e *tu*, ambos pessoas do discurso – respectivamente pessoas subjetiva e pessoa não subjetiva – relacionam-se entre si, alternando-se na enunciação. Ambos, conjuntamente – relação *eu-tu* – relacionam-se, por oposição, a *ele* – relação *eu-tu/ele* – a não-pessoa, exterior ao domínio de *eu-tu*.

Podemos, no entanto, nos perguntar: o que significa “não implicar nenhuma pessoa”, poder tomar “qualquer sujeito ou não comportar nenhum”, não designar “especificamente nada nem ninguém”, ser “exterior ao domínio de *eu-tu*”, dizer que a terceira pessoa é aquela pela qual “uma *coisa* é predicada”, ou afirmar que a “forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma ‘pessoa’ específica”? Em outros termos: qual a natureza da chamada *não-pessoa*?

Benveniste (1995, p.288) assevera:

A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente lingüístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso.

Está aí a natureza de *ele*: trata-se de tudo aquilo constituído por *eu*, e, por isso mesmo, que ao mesmo tempo *lhe* é exterior, assim como a *tu*; *ele* é a realidade constituída a partir do discurso, a única realidade que conhece o sujeito, e da qual depende sua própria existência. Prossegue Benveniste (1995, p.288):

É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo.

A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*.

Eu funda sua realidade por meio da linguagem, e a referência necessária a isso é o que não é *eu* nem tampouco a quem *eu* se dirige, *tu*: *ele*, forma que, conclui Benveniste, “tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 1995, p.292). É *na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito*;

é na e pela linguagem que ele *funda sua realidade*. Não há outra maneira de *ser* que não *na e pela linguagem*:

na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa. relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p.84)

Como bem resume Barthes (2004, p.211-212), “o sujeito não é anterior à linguagem; só se torna sujeito na medida em que fala; em suma, não há ‘sujeitos’ [...], há apenas locutores; bem mais – e isso é lembrado incessantemente por Benveniste –, só há *interlocutores*”.

É ainda necessário fazer uma breve observação, um parêntese, por assim dizer, sobre a questão do *ele* em Benveniste. Pensamos que há fundamentalmente duas formas de o autor tratar desse elemento. A primeira se encontra nos textos anteriores a “Da subjetividade na linguagem”. Até esse momento, Benveniste concebe o *ele* como interior ao discurso, mas com uma característica peculiar, que podemos expressar citando o artigo “A natureza dos pronomes”, de 1956. Nele, afirma Benveniste que

Entre *eu* e um nome referente a uma noção lexical, há não apenas as diferenças formais, muito variáveis, impostas pela estrutura morfológica e sintática das línguas particulares. Há outras, que se prendem ao próprio *processus* de enunciação lingüística, e que são de uma natureza mais geral e mais profunda. [...] Cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e ‘objetiva’, apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que desperta. No entanto, as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há ‘objeto’ definível como eu ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias. Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. (BENVENISTE, 1995, p.278).

Benveniste aqui estabelece uma diferença *em termos de enunciação* entre as unidades da língua ligadas a *eu* (e *tu*) e as demais, referentes ao paradigma de *ele*, que, embora no discurso, não teriam seu valor advindo da enunciação, mas um *valor prévio*. Posteriormente, contudo, o autor abdica dessa separação. No citado “Da subjetividade da linguagem”, texto de 1958, ainda que esteja apontada uma diferença entre as formas lexicais e as não lexicais: “Não há conceito ‘eu’ englobando todos os eu que se enunciam a todo instante na boca de todos os locutores, no sentido em que há um conceito ‘árvore’ ao qual se

reduzem todos os empregos individuais de *árvore*. O ‘eu’ não denomina pois nenhuma entidade lexical” (BENVENISTE, 1995, p.288), ambos estão submetidos a *eu*: “A forma *ele...* tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 1995, p.292).

A grande mudança, entretanto, se dá em 1970, no célebre “O aparelho formal da enunciação”, no qual afirma Benveniste que “O emprego das formas, parte necessária de toda descrição, tem dado lugar a um grande número de modelos [...]. Coisa bem diferente é o emprego da língua. Trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, **afeta a língua inteira**” (BENVENISTE, 1989, p.81-82, grifo nosso). Ou seja, *toda a língua está submetida à enunciação*:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, 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, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 1995, p.84)

O que significam exatamente *índices específicos* e *procedimentos acessórios*, necessários à enunciação? Pensamos que a resposta está um pouco adiante no mesmo texto. Diz Benveniste (BENVENISTE, 1995, p.86) que, “além das formas que comanda”, que cremos ser os *índices específicos*, isto é, as formas da língua, “a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas. Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções”, que pensamos ser os *procedimentos acessórios*, ou seja, a *sintagmatização*, a organização, configurada pelo sujeito na enunciação, dos elementos da língua, tornando-a discurso.

Após a explanação acima, seria desnecessário dizer a importância da noção da referência no ensino de leitura. Entretanto, como diria Benveniste, *às vezes é útil pedir à evidência que se justifique*, então ressaltamos que não há possibilidade de um sujeito tornar-se leitor de fato sem considerar tal questão. Sem que se compreenda que o texto (falado ou escrito) *constrói* não apenas o locutor e o interlocutor, mas toda a situação de enunciação – isto é, o *eu-tu-ele-aqui-agora* – pensamos que seja inviável tratar com a devida atenção cada elemento formal que constitui esse texto e, por conseguinte, seu(s) sentido(s).

Uma última observação. Se *ele* é o mundo referencial constituído por *eu*, que lugar ocupa então a *cultura*, visto que o indivíduo nasce e cresce circundado desse conjunto de valores específicos? Ora, à medida que entendemos que não há outra forma de ser e estar no mundo que não pela linguagem, nada mais natural do que entender a cultura como parte desse *ele*. Disso, contudo, tratamos na próxima seção.

3.4 A leitura-análise como instância de cultura

Conforme esboçamos acima, cremos que *ele* corresponda:

1. ao conjunto de referências constituídas *na e pela* enunciação pelo *eu* em relação ao *tu*. Isso significa dizer que *ele* é a realidade do discurso, que é a própria realidade *para e constituída pelo* sujeito, o seu modo de ver e conceber o mundo, que não apenas é *único* como *irrepetível e necessário*. *Único*, porque, afinal, cada indivíduo somente pode ver e, portanto, constituir e construir, sempre pela linguagem, a realidade sob *sua* perspectiva. *Irrepetível*, posto que *eu* constitui a sua realidade novamente a cada enunciação. *Necessário*, já que a *linguagem serve para viver*, pois o homem não tem outra maneira de instaurar uma realidade que não pela sua própria inserção no discurso como *eu*, bem como de seu alocutário – o *tu* a quem fala e que lhe fala em retorno –, de seu espaço e de seu tempo – o seu *aqui-agora* – e da referência ao mundo – o *ele*.
2. à cultura, em que agora nos concentramos.

Neste ponto, poderia haver um mal-entendido. Continuamos aqui a tratar da realidade instituída pelo sujeito a partir da enunciação. Isso significa que *cultura*, para nós, é igualmente constituída linguisticamente. Como isso se dá? O que, afinal, entendemos por *cultura*?

Benveniste, em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” assim a define:

Chamo cultura ao *meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humana forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza

ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. (BENVENISTE, 1995, p.31-32)

Se é o que constitui uma *multidão de noções e de prescrições*, estando *do outro lado do cumprimento das funções biológicas*, a cultura só pode, evidentemente, estar ligada ao exercício da linguagem, uma vez que só ela é capaz de dar *forma, sentido e conteúdo* aos homens. E é na *sociedade*, essa entidade a um tempo concreta e abstrata, em que se realiza a cultura, por meio da língua, essa também entidade de dupla face:

Existe de uma parte a sociedade como dado empírico, histórico [...]; existe de outra parte a sociedade como coletividade humana, base e condição primeira da existência dos homens. Da mesma maneira existe a língua como idioma empírico, histórico [...]; e existe a língua como sistema de formas significantes, condição primeira da comunicação. (BENVENISTE, 1989, p.96)

Aqui, claro, tratamos não dos elementos empíricos, mas das entidades abstratas, essas que constituem a essência fundamental e fundante da *consciência* do ser humano enquanto tal.

“De fato”, assevera Benveniste, “é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (1995, p.27). Isso acontece porque “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo da sociedade” (BENVENISTE, 1995, p.27). E se pergunta o autor: “qual é então a fonte desse poder misterioso que reside na língua? Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua?” (BENVENISTE, 1995, p.27).

A resposta está na simbolização. Constata Benveniste que somente o homem (e isto o torna racional) é capaz de *simbolizar*, quer dizer, “a faculdade de *representar* o real por um ‘signo’ e de compreender o ‘signo’ como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (BENVENISTE, 1995, p.27). Ao contrário dos animais irracionais, que somente conseguem reagir a um sinal – que é um “fato físico ligado a um outro fato físico por uma relação natural ou convencional: relâmpago anunciando a tempestade, sino anunciando a refeição” (BENVENISTE, 1995, p.28) –, o homem é capaz de instituir e compreender símbolos, que tomam uma coisa por outra com a qual não tem qualquer relação natural.

É dessa forma que “a linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (BENVENISTE, 1995, p.26). Como resume Benveniste (1995, p.31), “não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem”. Esse *poder misterioso* e fascinante, o de *simbolizar*, é o que permite que nos tornemos sujeitos, que constituamos a nós mesmos à sociedade, que, em última instância, é para nós exatamente esse *ele* que completa nossa cadeia de referências, esse conjunto harmonioso que, na e pela linguagem, instituímos e reconhecemos como *a nossa realidade, o nosso mundo*. Conclui Benveniste:

Estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade. Isso não é coincidência histórica, mas encadeamento necessário. De fato, 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 conhecimento inato. A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. (BENVENISTE, 1995, p.31)

Dito de outra maneira, “homem não nasce dentro da natureza, mas dentro da cultura” (BENVENISTE, 1995, p.48). Crescemos e nos desenvolvemos em culturas particulares, e essas particularidades, de alguma maneira, se mostram, elas aparecem na linguagem:

esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo de sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas de sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. (BENVENISTE, 1995, p.32)

É, portanto, no *discurso*, na linguagem, esse elemento essencial e fundante, que, da mesma forma que os demais constituintes da enunciação – *eu-tu-aqui-agora* –, se mostram os elementos constitutivos (da referência e) da cultura, porque

a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhe assim um perfil novo e estritamente pessoal. A

língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação. (BENVENISTE, 1995, p.84)

Entretanto, o fato de a cultura manifestar-se linguisticamente não quer dizer que todos aqueles que nasceram dentro de uma mesma cultura – de uma mesma *sociedade particular*, com uma *língua* (idioma) *particular* – a demonstrarão da mesma forma em seu discurso. O que acontece é que todos demonstrarão, mas *como* isso se dará varia de locutor para locutor, e a cada nova situação de enunciação.

Como podemos entender esse paradoxo?

A língua é o interpretante da sociedade, o que significa que “os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso” (BENVENISTE, 1989, p.55). Por causa disso, “a língua contém a sociedade”.

A justificação da primeira proposição: a língua como interpretante da sociedade, é dada pela segunda: a língua contém a sociedade. Isto se verifica de duas maneiras: de início empiricamente, pelo fato de que se pode isolar a língua, estudá-la e descrevê-la por ela mesma sem se referir a seu emprego na sociedade e sem se referir a suas relações com as normas e as representações sociais que formam a cultura. Em contrapartida, é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões lingüísticas. Neste sentido a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta. (BENVENISTE, 1989, p.97-98)

Se a língua inclui a sociedade, os indivíduos, que pertencem, afinal, às sociedades, irão necessariamente ser constituídos por essa língua que os cerca, e, como locutores, é dessa língua que se apropriarão para se proporem como sujeitos.

Ao mesmo tempo, contudo, “a língua fornece a base constante e necessária da diferenciação entre o indivíduo e a sociedade. Eu digo a língua em si mesma, sempre e necessariamente” (BENVENISTE, 1989, p.98). Isso se deve a propriedades inerentes à língua:

existem de um lado unidades significantes, em segundo lugar a capacidade de arranjar estes signos de maneira significativa, e em terceiro lugar, diríamos, existe a propriedade *sintagmática*, ou seja, a de combiná-los em certas regras de consecução e somente de certa maneira. Nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua. Por conseqüência, a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e de experiência que se chama a sociedade. (BENVENISTE, 1989, p.99-100)

Assim, a oposição eu-tu “é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana”; a oposição eu-tu/ele, “opondo a pessoa à não-pessoa, efetua a operação de referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação” (BENVENISTE, 1989, p.101). E completa o mestre:

Aqui aparece uma nova configuração da língua que se acrescenta às duas outras que eu sumariamente analisei: é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação. (BENVENISTE, 1989, p.101)

É dessa maneira que cada indivíduo particular, ao se incluir na linguagem, manifesta-se de forma única e irrepetível, mas, claro, utilizando-se de caracteres formais comuns ao seu meio cultural. Para exemplificar, isso inclui, conforme Benveniste (BENVENISTE, 1989, p.101), “vocabulários especializados”, “vocabulários de classes específicas como o vocabulário do sagrado na língua dos pontífices romanos”, “diferenciações lexicais” em classes sociais específicas, tudo isso que o autor chama de “semantismo social”, a parte da língua que consiste

principalmente mas não exclusivamente, em designações, em fatos de vocabulário. O vocabulário fornece aqui uma matéria muito abundante, de que se servem historiadores da sociedade e da cultura. O vocabulário conserva testemunhos insubstituíveis sobre as formas e as fases da organização social, sobre os regimes políticos, sobre os modos de produção que foram sucessiva ou simultaneamente empregados, etc. (BENVENISTE, 1989, p.100)

Não apenas o vocabulário, destaca o autor, mas a própria maneira de estruturar a realidade. “Por ser a língua um instrumento de organização do mundo e da sociedade”, diz Benveniste (1995, p.88-89), “aplica-se a um mundo considerado como ‘real’ e reflete um mundo ‘real’”, mas “cada língua configura o mundo à sua própria maneira”, o que, certamente, se mostra no discurso. Resume o autor:

A língua pode ser encarada no interior da sociedade como um sistema produtivo: ela produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma composição de significação e graças ao código que condiciona este arranjo. Ela produz também indefinidamente enunciações graças a certas regras de transformação e de expansão formais; ela cria, portanto, formas, esquemas de formação; ela cria objetos lingüísticos que são introduzidos no circuito da comunicação. A “comunicação” deveria ser entendida na expressão literal de colocação em comum e de trajeto circulatório. (BENVENISTE, 1989, p.103)

Cada língua tem suas formas, finitas, e significa, de acordo com o arranjo dessas formas, o que é impossível de enumerar, porque esses arranjos estão no *circuito da comunicação*, que, diferentemente de qualquer interpretação solipsista, consiste na *colocação em comum*. Ou seja, trata-se, aqui – como em qualquer aspecto da Teoria da Enunciação de Benveniste – de *relações intersubjetivas*, sem as quais não é possível a linguagem, afinal, “em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 1989, p.80).

Por fim, destacamos mais uma vez o que afirma Benveniste:

Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 1995, p.26)

Enquanto se insistir em um ensino de texto que ignore completamente as noções de contextualização, de modos distintos de enunciação que vinculam indivíduo e sociedade, nossos alunos continuarão passando pela sua vida escolar sem darem-se conta desse permanente criar-e-recriar a realidade. Jamais terão o prazer que uma leitura pode lhes proporcionar, sem alcançar um conhecimento efetivo de mundo, incapazes de um olhar crítico em relação ao que os cerca. Continuarão reproduzindo fórmulas de escrita sem saber colocarem-se verdadeiramente em seus textos – e chegando às universidades sem o mínimo preparo para os desafios que a escrita lhe imporá a partir de então.

3.5 A leitura-análise: uma síntese

Entre os subcapítulos 3.1 e 3.4, abordamos o que chamamos de *leitura-análise* como *instâncias*, isto é, acontecimentos, atos que constituem a *intersubjetividade*, a *relação formassentido*, a *referência* e a *cultura*. Cabe, aqui, retomar brevemente esses elementos, relacionando-os com as análises que realizamos no quinto capítulo.

1. Ao considerarmos a leitura-análise como instância de intersubjetividade, ressaltamos que a relação interlocutiva jamais pode ser desvinculada de qualquer atividade humana, na medida em que a linguagem lhe é sempre subjacente, e esta tem a intersubjetividade por pressuposto; trata-se de uma relação circular.

Desse modo, é possível o aluno universitário ressignificar sua relação com a escrita a partir da exploração das instâncias enunciativas produtoras de sentido na leitura de textos que circulam no seu contexto social-acadêmico.

2. A partir do estudo da leitura-análise como instância de construção da relação forma-sentido, ficou claro que leitura e escrita somente podem ser trabalhadas considerando a relação forma-sentido.

Leitura e escrita são, portanto, atos interdependentes no ensino de produção de textos em uma abordagem interlocutiva, e essa relação intrínseca precisa ser apreendida pelos alunos, de modo que isso os auxilie a ressignificar a sua relação com a linguagem.

3. A intersubjetividade, princípio fundamental e fundante da linguagem, está intrinsecamente ligada à referencialidade do discurso.

O aluno universitário constitui-se como sujeito em sua escrita por se relacionar com outras escritas na forma e no sentido, fundando-se na dupla propriedade da língua-discurso, de intersubjetividade e de referência.

4. A cultura, como parte integrante da linguagem que é, também o é, por conseguinte, dos sujeitos. Uma não pode ser considerada separada da outra.

Ao relatar os efeitos de um trabalho em sala de aula que explora as instâncias enunciativas constituidoras de um texto escrito, o aluno universitário revela mudanças na sua relação com os valores culturais acerca da escrita.

Fizemos esse percurso considerando a hipótese que nos guia, ou seja, que *um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita*, à medida que era necessário esclarecer que tipo de leitura está em questão. Como, de modo específico, pensamos que o relato de alunos universitários de pós-graduação atesta essa mudança de sua posição em relação a seu ato de escrita, passamos agora a trabalhar mais diretamente com os relatos que selecionamos para análise.

No próximo capítulo, contextualizamos os relatos, o modo como foi feita a sua escolha e a metodologia desenvolvida para, no quinto capítulo, realizarmos as análises em si.

Capítulo 4

DA TEORIA À METODOLOGIA

“Não sei o que quer dizer com ‘glória’”, disse Alice.

Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que não sabe... até que eu lhe diga. Quero dizer ‘é um belo e demolidor argumento para você!’.”

“Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’”, Alice objetou.

“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que ela signifique: nem mais, nem menos.”

Lewis Carroll, *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*

4 DA TEORIA À METODOLOGIA

No capítulo precedente, apresentamos o referencial teórico de que nos valem, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, com um olhar já voltado às questões que especificamente nos tocam, mostrando os elementos que fazem com que o trabalho com leitura seja diferenciado no espaço de sala de aula.

Neste singelo capítulo, contextualizamos o nosso *corpus* – os relatos de que fazemos uso no quinto capítulo – e descrevemos sucintamente os critérios relativos às escolhas ligadas a ele (4.1); realizamos uma rápida, mas importante, discussão sobre a utilização de depoimentos (4.2); e, por fim, explicitamos a forma como os examinaremos (4.3), assim abrindo caminho para nossas análises.

4.1 Do dado ao fato enunciativo

Para auxiliar na verificação de nossa hipótese, a de que *um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita*, é necessário que haja algum tipo de evidência, algum elemento que nos encaminhe para a comprovação ou para a refutação de tal suposição.

Poderíamos, por exemplo, analisar diretamente textos de alunos do início e do final – ou do início ao final – do semestre, verificando aspectos linguístico-discursivos que mostrassem mudanças na escrita dos informantes. Optamos, contudo, por *ouvir* os alunos, uma vez que foi exatamente ouvi-los, escutar seus depoimentos sobre o PAG-LP a semente desta tese, ao gerar em nós o questionamento sobre o porquê de nosso trabalho ali – de duração de apenas um semestre – ser, a partir da percepção desses alunos, mais eficaz no ensino de produção textual do que anos de escolaridade regular. Além disso, pensamos que *mudanças na relação do aluno com sua escrita* não sejam completamente mensuráveis por meio da análise de textos.

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

Para a realização das entrevistas, seguimos os preceitos da *entrevista em profundidade*, que, como define Duarte (2005, grifos nossos), consiste em uma

técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada. Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. Este tipo de entrevista procura intensidade nas respostas, não quantificação ou representação estatística.

A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da **experiência subjetiva de uma fonte**, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. Desta maneira, [...] **os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador**, em diálogo inteligente e crítico com a realidade.

Vemos, assim, que tais princípios vão plenamente ao encontro de uma concepção enunciativa de linguagem, pois se trata de uma técnica cujo processo se baseia fundamentalmente na singularidade, e não em quantificações generalizantes. Assim, “o objetivo [...] está mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas”, complementa Duarte (2005).

O autor também comenta acerca da forma de escolha dos entrevistados nessa técnica:

A seleção dos entrevistados em estudos qualitativos tende a ser não probabilística, ou seja, sua definição depende do julgamento do pesquisador e não de sorteio a partir do universo, que garante igual chance a todos (característica das amostras probabilísticas). Existem dois tipos básicos de amostras não probabilísticas para uso em entrevistas qualitativas: por conveniência ou intencional.

A seleção por conveniência (também chamada acidental) é baseada na viabilidade. Ocorre quando as fontes são selecionadas por proximidade ou disponibilidade. [...]

A seleção é intencional quando o pesquisador faz a seleção por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva. Neste caso, ele pode selecionar conhecedores específicos do assunto [...] (DUARTE, 2005)

Em nosso caso, a seleção dos entrevistados – intencional, porque, evidentemente, apenas os indivíduos que frequentaram o PAG-LP têm conhecimento para sobre ele se manifestarem como alunos – foi feita apoiada inicialmente em três critérios. O primeiro foi escolher alunos de semestres mais recentes e se deveu ao fato de acreditarmos que, dessa forma, eles lembrariam com mais clareza das atividades realizadas em sala de aula³⁰. O segundo critério foi de proximidade: selecionamos apenas alunos de turmas em que tínhamos atuado pessoalmente como professora³¹. O terceiro critério foi o aluno ter acompanhado assiduamente o curso, com, no mínimo, 75% de frequência.

Entrevistamos seis ex-alunas que, na época do PAG-LP, realizavam indiferentemente mestrado ou doutorado. Cinco delas são da área da Saúde e da Natureza, e uma é da área das Humanas. Todas frequentaram ao menos 90% das aulas. As entrevistas foram feitas pessoalmente ou por Skype³², o que foi acordado entre a pesquisadora e cada aluna de acordo com a disponibilidade de ambas.

Ainda, cremos relevante apontar que as entrevistas em profundidade podem ser de dois tipos: abertas ou semiabertas³³. As do primeiro tipo são realizadas a partir de um tema, mas com questões não estruturadas, isto é, o entrevistado fala livremente sobre um tema

³⁰ É claro que acreditamos que um trabalho eficaz com leitura deixa frutos permanentes nos processos de escrita dos alunos. Entretanto, esses processos acabam por ser internalizados. Isso de fato é um aspecto positivo, mas essa internalização faz com que os indivíduos possam não mais conseguir identificar a origem desse processo, o que poderia nos prejudicar em termos de qualidade de informação nos depoimentos, por isso esse critério foi adotado.

³¹ Como já citamos, sempre fomos responsáveis pela turma de Ciências da Saúde e da Natureza. Em um dos semestres, contudo, houve apenas uma turma, para todas as áreas, e, em outro, atendemos à turma de Ciências da Saúde, da Natureza e Exatas, pois foram formadas apenas duas turmas.

³² Software da empresa Microsoft que permite comunicação pela internet por meio de conexões de voz sobre IP (VoIP).

³³ Duarte (2005) ainda define um terceiro tipo de entrevista, o fechado, mas sua técnica não se liga à entrevista em profundidade: “É realizada a partir de questionários estruturados, com perguntas iguais para todos os entrevistados, de modo que seja possível estabelecer uniformidade e comparação entre respostas. As pesquisas de opinião são exemplo típico. Exigem distanciamento do entrevistador, que cumpre a função de obter respostas para as questões propostas, sem discussão sobre elas. O questionário estruturado é prático para grande número de respondentes e pode ser auto-aplicável. Com ele, é possível fazer análises rapidamente, replicar com facilidade, limitar as possibilidades de interpretação e de erro do entrevistado e comparar com outras entrevistas similares. Embora sugira simplicidade, sua elaboração exige profundo conhecimento prévio do assunto”.

proposto pelo pesquisador, que vai pontuando questões a partir dessa fala. As semiabertas, por sua vez, são apresentadas questões semiestruturadas, ou seja, um roteiro-base de perguntas que pode sofrer modificações conforme o andamento da entrevista.

Nossas entrevistas foram do tipo semiabertas. Essa escolha não é uma contingência, mas uma necessidade, uma vez que, como afirma Benveniste (1989, p.87),

O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo* da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação.

Não haveria, pois, outra maneira de conceber teórica e tecnicamente uma entrevista, de nosso ponto de vista, que não de uma forma que permitisse a intervenção efetiva do *outro*, do entrevistado. Dentro desse paradigma, entrevistador e entrevistado são ambos protagonistas do diálogo que se instaura.

Da Tabela 7, abaixo, consta o roteiro-base de que fizemos uso para as entrevistas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 PAG – LÍNGUA PORTUGUESA
 SUBPROJETO: APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO
 COORDENAÇÃO: Prof^a. Dr^a. Carmem Luci da Costa Silva



ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNOS

Nome:
PPG:
Semestre em que cursou o PAG-Português:
Turma em que cursou o PAG-Português: () Ciências da Saúde e da Natureza () Ciências da Saúde, da Natureza e Exatas () Única
Como você tomou conhecimento do PAG?
Quais as dificuldades que te levaram a procurar o PAG-Português?
Como havia sido sua experiência com textos – leitura e produção textual – nas aulas de língua portuguesa antes do PAG-Português?
E no PAG-Português?
Quais as atividades realizadas durante o semestre, no PAG-Português, mais lhe chamaram a atenção? (Tanto atividades realizadas em sala quanto em casa.)
Você se lembra de atividades de leitura em sala de aula?
Essas atividades fizeram diferença em relação à maneira como você lia e lê textos? Como?
As atividades de leitura e análise de textos em sala de aula contribuíram para a sua produção escrita posterior? Como?

TABELA 7 – Roteiro-base para a entrevista com ex-alunos

Como era de se esperar, as perguntas variaram, nas entrevistas, de acordo com o seu andamento, mas, evidentemente, a base manteve-se. Essa variação se deveu fundamentalmente às especificidades das ex-alunas, à forma como elas reagiram ao próprio fato de serem entrevistadas, ao que cada uma delas lembrava das aulas e, também, ao fato de uma metalinguagem ter de ser constituída durante o diálogo.

A partir do roteiro-base de entrevista, passamos à coleta dos dados. Cada resposta constituiu um pequeno relato de experiência com o PAG-LP. Os relatos foram convertidos em fatos enunciativos de análise, conforme delineamos a seguir.

4.2 O olhar sobre os fatos enunciativos

Em nosso terceiro capítulo, ao explicitarmos aquilo que chamamos de *leitura-análise*, defendemos que esta se caracteriza por atos que se constituem a partir da *intersubjetividade*, da *relação forma-sentido*, da *referência* e da *cultura*, elementos cruciais em qualquer relação interlocutiva. Não é diferente quando se trata de abordar a constituição do *corpus* deste trabalho. Uma vez que entendemos qualquer atividade de linguagem pelo viés enunciativo, podemos estender esses preceitos também para a coleta de nossos dados, e sua posterior análise.

Operando, assim, um deslocamento sobre o que afirma Silva (2007, p.175) acerca das atividades discursivas na aquisição de linguagem para o nosso caso, podemos dizer que concebemos a atividade discursiva em jogo nas entrevistas realizadas para a coleta dos relatos aqui utilizadas como vinculadas às relações intersubjetivas. Dessa forma, suas produções são entendidas como dizeres veiculadores de sentido para o outro, e acreditamos que o diálogo instanciado permite que os entrevistados se assumam, da mesma maneira que o entrevistador, como *eu*, definindo, simultaneamente, o outro como *tu*, constituindo, nesse espaço, referências, os sentidos implicados nas enunciações.

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

Da mesma forma, a seleção das falas e a sua transcrição estão implicadas em um processo enunciativo, o que faz com que nenhuma parcela sequer do que se lê aqui – tanto em termos de relatos quanto em termos de suas análises – seja imparcial³⁴.

Desenvolvamos mais esses aspectos.

Silva (2007) problematiza a questão da coleta de dados de fala, de sua transcrições e de sua posterior análise. A autora reconhece que a transcrição ideal seria aquela que conseguisse reproduzir fielmente o momento da coleta e que a impossibilidade disso, porém,

³⁴ Embora essa observação aqui esteja posta porque precisamos apontar para tal fato, questionamo-nos, a cada vez que temos de reiterar esse dado, até quando isso será necessário e quanto tempo ainda falta para que a academia se convença de que a imparcialidade simplesmente não existe (e pare de cobrar textos dos alunos como se ela existisse). Mas este é apenas um comentário retórico.

é evidente. O ato de transcrever envolve escolhas subjetivas: “nessas decisões, segundo nosso ponto de vista, encontra-se o ato interpretativo do transcritor que escolhe os caracteres formais de marcação de transcrição. Assim, nessa transformação da fala em escrita algo se perde” (p.192).

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

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

Há, portanto, relações muito complexas estabelecidas nesse processo, porque, além dos aspectos enunciativos envolvidos na entrevista, o “locutor-transcritor ouve a cena (*ele*), escrevendo-a para um alocutário-analista” (SILVA, 2007, p.193), assim, o objeto transcrito, o *ele*, dirige-se, na relação enunciativa que se instaura, a esse *tu* peculiar, esse leitor que fará análises, sempre parciais, claro.

Sobre isso queremos comentar. Em sua bela tese de doutoramento, afirma Bressan (2010, p.127) que

O analista tem uma condição espaço-temporal diferente da condição espaço-temporal de seu objeto de análise, eis a primeira razão da parcialidade da interpretação. O analista/sujeito, ao se apropriar da língua para um comentário sobre determinada enunciação sempre particular, única, fluida e evanescente, precisa encontrar no enunciado as marcas deixadas pelo analisado/sujeito em sua trajetória espaço-temporal, seja esta trajetória de uma ou de outra forma complexa de discurso. Eis a segunda razão da interpretação parcial, o analista, muitas vezes, não encontra todas as marcas necessárias à totalidade da interpretação. A outra razão da parcialidade da interpretação do analista diz respeito à subjetividade tanto no analista como no objeto de análise.

A parcialidade, desse modo, está sempre presente. Não é possível ao pesquisador, locutor que enuncia sua análise, fazê-lo de outra forma que não sob sua perspectiva, sob seu

ponto de vista, aquele que, afinal, criou seu objeto. Isso fica especialmente visível quando se trata de uma pesquisa cujo suporte é enunciativo.

Vamos, assim, ao encontro do que afirmamos em nossa dissertação (CREMONESE, 2007, p.54): cada um dos teóricos ligados à Linguística da Enunciação legitimamente tem uma abordagem diversa do fenômeno enunciativo, desde que seguindo seus princípios fundamentais³⁵, o que podemos estender a todas as pesquisas ligadas a tal campo. Ademais, qualquer investigação que tenha por base a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste precisa propor um dispositivo de análise, com base na leitura do mestre e em deslocamentos adequados ao objeto. Isso se deve ao fato de não haver em Benveniste um instrumento padrão, o que iria completamente contra qualquer análise enunciativa, que, por definição, é única e irrepetível, considerando que, como ressaltou Bressan (2011) na citação acima, as condições de pessoa (*eu/tu*), espaço (*aqui*), tempo (*agora*) e situação (*ele*) são sempre singulares. Não é demais citar Flores sobre isso:

Em Lingüística da Enunciação, reafirma-se a máxima saussuriana *o ponto de vista cria o objeto*, ou seja, o fato lingüístico que é objeto de análise não é anterior ao ponto de vista teórico adotado pelo cientista, mas é por ele determinado. Em outras palavras, o cientista, ao delimitar o lugar teórico do qual fala, determina a relação que estabelece com os fatos lingüísticos. (FLORES, 2001, p.58)

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

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

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

³⁵ Ver a nota de rodapé número 4, à página 31.

permite a serviço de sujeitos vivos e falantes na interação subjetiva, de qualquer maneira, uma nova hermenêutica. (NORMAND, 2009, p.181-182)

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

Existe ainda um outro aspecto a ser levantado. Não trazemos aqui uma discussão aprofundada sobre questões de oralidade, porque elas não são especialmente relevantes neste trabalho, à medida que nele abordamos os sentidos das falas, ou, dito de outra forma, o *ele* que está em jogo na enunciação. Aqui não tratamos especificamente dos enunciados, mas da enunciação dos entrevistados. Apesar disso, não podemos deixar de mencionar, com Silva (2007, p.180), que

a enunciação oral, embora carregue os traços gerais que permitem a cada locutor enunciar-se em sua língua materna a um alocutário também inscrito nessa “produção nativa” [expressão de Benveniste], há sempre nessa enunciação traços individuais, já que nem o mesmo sujeito reproduz exatamente as marcas da enunciação anterior devido à diversidade de situações nas quais é produzida.

Dessa forma, neste trabalho, adotamos a definição da autora para oralidade, isto é,

um processo de produção intersubjetiva, lugar de conversão da língua em discurso e da atualização do sentido em palavras pelo locutor. Desse modo, os aspectos relativos à oralidade, tais como correção, paráfrase e repetição, serão tomados como elementos que instanciam um sentido particular no discurso, através da relação intersubjetiva. Isso porque consideramos que locutor e alocutário parecem buscar “ajustes” de sentido no espaço de partilha de suas enunciações. (SILVA, 2007, p.191)

Assim, embora estejamos conscientes desses aspectos relativos à oralidade, apenas os tomamos em conta no momento da transcrição, em que há, ainda segundo Silva (2007, p.194), um jogo entre “a enunciação de fala e a enunciação transcrita”, e, assim, “dois locutores, o que se enuncia na fala e o que se enuncia na escrita (transcrição)”. No nosso caso, temos, de um lado, a enunciação das locutoras-entrevistadas e, de outro, a nossa transcrição.

4.3 A seleção dos relatos

Neste item, relatamos os elementos práticos considerados relevantes em nossas transcrições, bem como a forma de apresentação dos relatos transcritos quando das análises, no quinto capítulo.

Considerando que seguimos nesta tese o referencial benvenistiano, procuramos, no momento de transcrição, respeitar a forma da fala tanto da pesquisadora quanto das informantes. Isso significa que:

- A. A concordância verbal é feita de acordo com a fala. Assim, por exemplo, se oralmente era usada a segunda pessoa do singular associada à forma verbal conjugada na terceira pessoa, é assim que a transcrição é feita, pois não há razão nenhuma para a correção segundo a norma. Exemplo: “**tu tem** os teus alunos também”.
- B. A conjugação do verbo “estar” é transcrita conforme a fala, tendo, na quase totalidade das ocorrências, a elipse de “es-”, pelo mesmo motivo do caso anterior. Exemplo: “tu **tava** falando”.
- C. A concordância nominal é registrada conforme a fala, pela mesma razão citada em A e B.
- D. As partículas de preenchimento são reproduzidas, o que é feito entre vírgulas. Exemplos: “né”, “ó”, “tipo”, “ahn”, “assim”. Existem casos, em uma das informantes, em que “não” ocorre dessa forma (exemplo: “**não**, é isso então”).
- E. As pausas longas são marcadas por reticências, e as curtas, por vírgulas. O restante da pontuação segue a norma culta.
- F. O registro do infinitivo dos verbos é feito sempre conforme a norma, independentemente do modo usado na fala. Exemplo: registramos “escrever” tanto quando é dito “escrever” como quando é dito “escrevê”, pois isso é indiferente para as análises, e seria desnecessariamente trabalhoso identificar cada caso, sendo que a variação é bastante grande.
- G. O uso de preposições é registrado conforme a fala, estando de acordo com a norma culta ou não. Exemplo: “uma das matérias que eu sempre me dei bem”.

- H. Os substantivos com fonemas descendentes são registrados igualmente conforme a norma, pela mesma razão dos supracitados infinitivos verbais. Exemplo: registramos “maneira” tanto quando é dito “maneira” como quando é dito “manêra”.
- I. Os comentários necessários referentes à situação enunciativa, as supressões e as interpolações são registrados entre colchetes. Exemplos: [...], [risos].
- J. As ênfases são marcadas em negrito. Exemplo: “porque a matéria em si, o **conteúdo** [...]”.

Nossa transcrição, assim, buscou registrar as falas da forma mais próxima à oralidade que achamos possível levando em consideração a necessidade disso para nossas análises e os preceitos que guiam esta tese. Tentamos, portanto, *aproximar* nosso leitor do momento da enunciação, ainda que tenhamos consciência da impossibilidade de *reproduzir* essa situação nos enunciados transcritos.

Como dissemos anteriormente, entrevistamos seis ex-alunas de pós-graduação do PAG-LP. Para as análises, optamos por usar o depoimento de três delas, por terem frequentado a mesma turma. Pensamos que, dessa forma, valorizamos a singularidade das entrevistadas, pois se trata de alunas que frequentaram *as mesmas aulas*, mas o resultado das entrevistas, que seguiram o mesmo roteiro-base, é completamente diverso em cada uma delas. Isso evidencia, acreditamos, a relação subjetiva com o curso frequentado, e a relação intersubjetiva professora-aluna estabelecida, cada vez única.

Dessa forma, embora o tempo crônico das aulas tenha se repetido para as três alunas – o segundo semestre de 2012 –, mais uma vez tem razão Benveniste (1989, p.74), para quem “uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra, coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo”, e “o que o tempo lingüístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso”, que tem como centro “ao mesmo tempo gerador e axial”, o “*presente da instância da fala*”. Como dissemos na seção 3.1, esse presente linguístico parte do *eu*, assim como todos os caracteres da enunciação, mas sempre em função do interlocutor, ainda que também o *tu* parta do *eu*. Assim, cada uma das alunas

constitui uma relação entre *eu-aluna, tu-professora, ele-PAG, aqui e agora* singular a partir de uma mesma experiência no mundo³⁶.

Decidimos omitir a identidade das entrevistadas, mesmo que isso não tenha sido solicitado por elas. Pensamos que não seja preciso, para os fins aqui propostos, nomeá-las. Identificamos cada uma pela letra inicial de seus prenomes: R., S. e V. O que acreditamos, sim, ser necessário, é sua breve caracterização.

R. é enfermeira, formada pela UFRGS, trabalha no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA). Atualmente está em fase de escrita da dissertação, finalizando, portanto, o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) que a levou a frequentar o PAG (no segundo semestre de 2012, como citamos acima). Área: Cuidado em Enfermagem e Saúde, linha de pesquisa: Cuidado de Enfermagem na Saúde da Mulher, Criança, Adolescente e Família.

S. é pediatra, formada pela UFRGS, e, além de ter consultório particular, é médica do HCPA e, devido à pós-graduação, atua como professora na Faculdade de Medicina da UFRGS. Na época das aulas, fazia doutorado, que está concluindo. Seu PPG é o da Medicina (PPGCM – Programa de Pós-Graduação em Medicina – Ciências Médicas), área Saúde da Criança e do Adolescente, linha Reumatologia Pediátrica. R. e S. se conhecem *en passant* do HCPA.

V. é bióloga, formada pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) e, em 2012/2, fazia mestrado no PGDR, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, área Multidisciplinar, linha de pesquisa Dinâmicas Socioambientais no Espaço Rural. Atualmente faz doutorado no mesmo PPG, área e linha, mas com um orientador diferente daquele do mestrado.

Para as análises, decidimos apresentar as falas das entrevistadas destacadas em caixas de texto, identificadas por “Recorte X”, enumeradas sequencialmente, da primeira à última instância de análise. Colocamos a inicial do nome da informante correspondente e, em seguida, o recorte a ser analisado, seguido da identificação, como neste exemplo:

³⁶ E ainda há quem queira ligar a Benveniste uma ideia de sujeito solipsista. Trata-se aqui, evidentemente, de mais um comentário retórico.

R.: Ah, às vezes um tinha uma ideia diferente, aí se discutia, buscava-se... se às vezes a gente não identificava ali aquilo que tu queria nos passar, tu ia puxando, ia buscando, fazendo a gente se dar conta daquilo ali.

RECORTE X – Tema A

Quando necessário, é posta a pergunta, quando a entrevistadora é identificada por L., seguindo o padrão usado para as entrevistadas, de inicial do prenome. Exemplo:

L.: Esse trabalho do PAG te ajudou a escrever teu projeto de doutorado?

V.: Ah, com certeza.

L.: Em que sentido?

V.: Primeiro porque no mestrado eu tive muito o apoio de [...]

RECORTE Y – Tema B

A apresentação dos relatos segue, primeiro, a ordem alfabética das iniciais das entrevistadas; depois, a ordem interna, sequencial, de cada entrevista.

Tendo estabelecimento os parâmetros necessários, passamos, agora às análises dos recortes.

Capítulo 5

DA METODOLOGIA À ANÁLISE

O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino.

Roland Barthes, *O rumor da língua*

5 DA METODOLOGIA À ANÁLISE

Em nosso quarto capítulo, fizemos a contextualização do nosso *corpus*, além de discutir elementos que a ele se relacionam.

Neste último capítulo, esperamos poder confirmar nossa hipótese – *um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita*. Para tanto, buscamos, nos recortes das falas das alunas, evidências que possam comprovar o que acreditamos ser fato, ou seja, que um trabalho com leitura que considere os aspectos enunciativos fundamentais e fundantes – a intersubjetividade, a relação forma-sentido, a referência e a cultura – faz com que haja mudanças na relação do aluno com sua escrita. Entretanto, até este momento não levantamos uma questão crucial: do que se trata quando falamos de *mudanças*?

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

Destaca o autor que a língua é o sistema semiótico por excelência, aquele que pode interpretar todos os demais sistemas semióticos, inclusive a si mesmo (p.62). Isso se dá, afirma Benveniste (1989, p.64-66), como consequência o fato de que

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

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

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

A língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões. Os outros sistemas têm uma significância unidimensional: ou semiótica [...], sem semântica; ou semântica [...], sem semiótica. O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalingüística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas.

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

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

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

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

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

Vamos aos comentários sobre os relatos, discursos produtos de enunciações dos informantes, que se declaram como locutores para produzirem sentido sobre suas experiências no PAG-LP.

Gostaríamos, ademais, de ressaltar que a divisão dos recortes em instâncias busca metodologicamente ilustrar cada uma, porém todas estão constitutivamente imbricadas.

5.1 A leitura como instância de intersubjetividade nos relatos

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

RECORTE 1 – Intersubjetividade

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

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

RECORTE 2 – Intersubjetividade

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

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

RECORTE 3 – Intersubjetividade

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

Lembremos Benveniste, que afirma com tanta propriedade que não é a linguagem instrumento de comunicação ao perguntar-se:

Será realmente da linguagem que se fala aqui? Não a estamos confundindo com o discurso? Se propomos o discurso como a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros –, fazemos aparecer sob a confusão uma petição de princípio, uma vez que a natureza desse “instrumento” se explica pela sua situação como “instrumento”. (BENVENISTE, 1995, p.284)

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

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

RECORTE 4 – Intersubjetividade

A mudança de paradigma implicado no depoimento do Recorte 4 evidencia um ponto primordial: a relação entre a intersubjetividade e a cultura. Se, como diz Benveniste (1989, p.26) a primazia da linguística é reconhecida não “em virtude de uma superioridade intrínseca, mas simplesmente porque temos a língua como fundamento de toda vida em relação”, e isso implica a relação em sociedade, os meios culturais e as relações entre alocutários, o Recorte 4 é profícuo para a verificação desses aspectos. V. relaciona, na mesma fala, questões ligadas ao meio cultural em que estava inicialmente, comparando a forma de se relacionar com o interlocutor então com o solicitado no momento de ingresso no mestrado em

uma área distinta, o que a levou ao PAG-LP, uma vez que ela estava com dificuldade de lidar com essa diferença sozinha.

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

5.2 A leitura como instância de construção da relação forma-sentido nos relatos

R.: Uma coisa importante, assim, o tipo de argumentação que os autores tinham feito, que a gente analisava, isso eu lembro que tu falava, ah, esse autor ele traz uma argumentação pro texto pra provar, né, a ideia dele; um era muito marcado, tu sentia bem, outros eram mais, como é que eu vou usar, mais, mais discretos, mas ele conseguia, éé... ir te levando e comprovando os argumentos dele, isso eu achei interessante. Principalmente alguns assim que não é uma coisa muito... não chama muito, mas eles conseguem passar aquilo que eles querem convencer.

RECORTE 5 – Construção da relação forma-sentido

No Recorte 5, R. fala de atividades que levam em consideração questões acerca de assertividade e modalização, que vão ao encontro do que apontamos em 3.3: Benveniste (1989, p.86) considera que aquele que enuncia dispõe não apenas “das formas que comanda” (os *índices específicos*) como de “condições necessárias às grandes funções sintáticas” por meio de “um aparelho de funções” (os *procedimentos acessórios*), que servem “para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário”. Ao analisarmos textos com diferentes formas de enunciação, apontamos, assim, os elementos linguísticos que fazem com que uma argumentação vá mais em uma direção ou em outra, como os modos verbais, os próprios verbos, mais ou menos assertivos, o uso de advérbios de determinadas formas, para citar alguns exemplos. Assim, R. demonstra a construção da capacidade de discernimento de diferentes modos de enunciar/argumentar, abrindo dessa forma a possibilidade de usos semelhantes em seus próprios textos e mostrando a relação estreita entre as formas linguísticas e o sentido que é gerado a partir de seu uso; mostra, enfim, reflexão sobre o processo de sintagmatização-semantização.

R.: Então às vezes eu fico parada um tempo ali, ah, isso é uma coisa que eu aprendi também, antes eu escrevia muito assim, e achava que tava bom. Aí tu começa a ver e pensar: “será que tá tão bom assim o que eu escrevi?”. Podia melhorar de uma forma, exatamente, mais simples... acho que cada um tem que ter um jeitinho... tem uma maneira de escrever, né, como tu dizia, então eu acho que eu tento, tô tentando simplificar, com aquilo que eu domino, claro tu tem que ir um pouco além, aprender outras coisas outros vocabulários, mas tô tentando simplificar e ser bem clara e objetiva.

RECORTE 6 – Construção da relação forma-sentido

A partir do Recorte 6, que traz a sequência da fala do Recorte 2 (Intersubjetividade), a questão do vocabulário mais uma vez é levantada. R. mostra aqui a mudança na sua relação com a construção do próprio texto em termos de escolha lexical. Seu depoimento traz bastante marcada a questão da singularidade da enunciação, apontada reiteradamente nas aulas do PAG-LP: “cada um tem que ter um jeitinho... tem uma maneira de escrever”, e isso a partir do vocabulário *que ela domina*. Quando R. declara saber que precisa “ir um pouco além, aprender outras coisas outros vocabulários”, isso evidencia sua relação com o meio cultural acadêmico. Mas, ainda que ela considere que precisa buscar maior conhecimento, podemos dizer que a aluna dá-se conta das muitas possibilidades que as formas linguísticas que ela domina no momento permitem para conseguir se constituir como sujeito do seu próprio dizer, em relação a um interlocutor para quem é preciso que ela, como locutora, seja “clara e objetiva”, ou seja, para quem seu texto deve *fazer sentido*. Tudo vai ao encontro do fato de que sentido e forma estão sempre interligados, são, como afirma Benveniste (1989, p.221), *noções gêmeas*.

S.: Então, dependendo de como tu formata o texto, tu vai dar o pensamento, tu vai mostrar diferente. Às vezes, um texto pode até ter as mesmas palavras, tudo, mas, de acordo com como tu formata esse texto, ele pode ter um outro significado, né. E quando tu lê o texto, eu acho que, hoje, principalmente a visão que o PAG dá pra gente é essa interpretação, ver o texto nesse sentido, vendo aqueles princípios, aqueles... todas aquelas coisas que são importantes dentro do texto, né, as palavras-chave, eu acho que isso que faz com que tu interprete diferente o texto. Tem um outro, como é que eu vou te dizer... Tem mais vida, o texto.

L.: Me diz exatamente o que significa “ter mais vida”.

S.: Ah, é assim ó: tem um significado, entendeu? Então, quando tu lê... Tu pega um texto,

mesmo eu lendo um texto científico, né, ahn, que que acontece... se eu quero comprovar que uma coisa é verdadeira, a minha ênfase, eu posso ter o mesmo estudo, o mesmo estudo, o mesmo lá, avaliar os mesmos pacientes, tudo, mas eu posso levar, através das minhas palavras, através do meu texto, o leitor a pensar de uma maneira, e outro, pensar de outra. E é a mesma pesquisa, a mesma coisa, entendeu? Então por isso que o texto tem vida, quer dizer, a vida que eu quis dar pra ele.

RECORTE 7 – Construção da relação forma-sentido

Não há como não nos emocionarmos com um depoimento dessa natureza. S., no Recorte 7, vai além das expectativas construídas em torno das aulas do PAG. Há fundamentalmente dois elementos a serem destacados. O primeiro decorre do trecho “um texto pode até ser as mesmas palavras, tudo, mas, de acordo com como tu formata esse texto, ele pode ter um outro significado”, no qual a aluna deixa claro ter mudado sua percepção acerca do uso das formas, tendo apreendido a questão da singularidade do sentido das palavras, que decorre do modo como elas são utilizadas pelo locutor. É evidente que S. dá-se conta de que não somente as palavras têm sentidos diferentes em diferentes textos como num mesmo texto, dependendo de onde elas foram postas.

O segundo diz respeito ao fato de S. dizer que, dessa maneira, “Tem mais vida, o texto”. Explicando o sentido dessa fala, S. ressalta que, através de suas palavras, ela pode construir uma argumentação que faça o leitor pensar de uma maneira, enquanto outro locutor (escritor) terá resultado diferente, tudo isso a partir de uma mesma experiência empírica. A partir do fato de S. ter apreendido claramente a ideia de “acentuação da relação discursiva com o parceiro” (BENVENISTE, 1989, p.87), notamos que a noção de subjetividade (que necessariamente decorre da intersubjetividade) está plenamente constituída, o que é mais do que confirmado quando S. explica o que significa um texto ter mais vida: “a vida que eu quis dar pra ele”.

Precisamos também destacar que o fato de S. conseguir dissociar o texto – “eu posso levar, através das minhas palavras, através do meu texto, o leitor a pensar de uma maneira, e outro, pensar de outra” – da experiência empírica – “o mesmo estudo, o mesmo estudo, o mesmo lá, avaliar os mesmos pacientes”, “e é a mesma pesquisa, a mesma coisa” – ainda revela o fato de ela ter apreendido que a realidade, para o sujeito, se constitui a partir da enunciação, que há um mundo, uma realidade constituída no texto.

V.: [...] as dúvidas relacionadas ao texto em si, né, como concordância, essas coisas que tu não vê muito no colégio, né, vê em frases, mas no momento em que tu vai colocar **num texto**, num parágrafo, tem que desenvolver um parágrafo inteiro, aí é bem diferente. Acho que foi a diferença do PAG, assim: tentar colocar tudo isso que a gente via, de português, né, que parece uma coisa sem lógica nenhuma, mas dentro de um texto, dando uma coesão, assim.

RECORTE 8 – Construção da relação forma-sentido

V. depõe, no Recorte 8, sobre algo que citamos em nosso primeiro capítulo: a desconexão entre forma e sentido que, de um modo geral, acontece no ensino. Ela o faz a partir do contraste entre o modo de ver os elementos linguísticos na escola, “em frases”, o que faz com que fiquem “sem lógica nenhuma”, e no PAG, onde os elementos são abordados “dentro de um texto, dando uma coesão”. A percepção do aluno, dessa maneira, se altera na medida em que, ao invés de serem abordadas em frases no sentido normativo, as formas passam a ser tratadas na frase *no sentido enunciativo do termo*. Isto é, a “frase, expressão do semântico, [que] não é senão particular” e cujo sentido “implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (BENVENISTE, 1989, p.230), ou dito de outro modo, o *discurso*, do qual a frase é unidade (BENVENISTE, 1989, p.139). Trata-se do contraste gerado entre aprender (ou decorar?) apenas formas enunciativamente descontextualizadas e apreender as peculiaridades do uso de formas *no discurso* – ou, como enfatiza V., “**num texto**” –, de modo a dar sentido ao que se fala, ou, citando nosso caso específico, escreve. É dessa forma que a aluna passa a ver “coesão”, sentido, no que lhe parecia “uma coisa sem lógica nenhuma”.

V.: [...] o PAG fez diferença nesse sentido, pra me abrir os olhos pra coisas que eu não tava vendo, que eu tava mais focada era na gramática, que eu tinha que aprender, né, arrumar o que que era crase, concordância, conjugar o verbo certo, tava preocupada com isso, né, e eu até achava que a proposta aqui do PAG ia ser centrada um pouco nisso, aí quando eu vi que não, pra mim, fez... ficou bem melhor, pra mim fez diferença por isso, assim, por eu tá começando a olhar pro texto com outro olhar, entendeu? Com mais profundidade, assim.

RECORTE 9 – Construção da relação forma-sentido

Trazendo, como no recorte anterior, a questão da desconexão entre forma e sentido, V., no Recorte 9, aborda um ponto adicional do tema: o fato de a escola, de modo geral, dar esse tratamento normativo ao ensino de língua portuguesa faz com que os alunos passem a ter

dificuldade em vislumbrar outra forma de ver texto. O modo como a forma e o sentido são conectados na leitura dos textos e na produção textual de seus alunos no PAG-LP, contudo, consegue fazer com que eles possam “olhar pro texto com outro olhar”, “com mais profundidade”, de modo a poder finalmente reestruturar o modo de se relacionarem com a própria escrita. A “relação primordial, constante, indefinidamente reversível entre o falante e seu parceiro” (BENVENISTE, 1989, p.80), constituída no PAG e verificada por meio das análises textuais ali realizadas, faz com que os alunos igualmente estabeleçam a necessária conexão entre forma e sentido, na medida em que eles passam a perceber que apenas dessa forma poderão estabelecer uma verdadeira relação com o interlocutor.

5.3 A leitura como instância de construção de referência nos relatos

R.: Foi uma coisa que eu me lembro bastante, assim, e que também eu fico pensando quando eu escrevo agora, que tu tem que argumentar e trazer realmente argumentos pra convencer quando tu escreve das tuas ideias. Isso é uma coisa que eu achei bem legal me marcou bastante.

RECORTE 10 – Construção de referência

Quando R., no Recorte 10, fala de “trazer realmente argumentos”, ela sem dúvida levanta a questão do *ele*, o conjunto de referências que *eu* enuncia para *tu*. A aluna percebe que precisa construir no texto uma realidade, a *realidade de discurso*. R. dá-se conta de que há um alocutário, constituindo de fato o *tu*, e que ele precisa *ser convocado*. Trata-se, como afirma Benveniste (1989, p.84), da “necessidade de referir pelo discurso”, para influenciar seu interlocutor.

R.: E uma coisa importante que eu achei; pra que público, que tema tu tá escrevendo, pra que público tu tá escrevendo, isso é uma coisa importante, tu ter assim, fazer uma conexão de todo o texto, uma lógica, seguir uma sequência lógica no texto, encadeamento, tudo isso eu nunca tinha assim... eu escrevia mas não tinha muita noção disso, assim.

RECORTE 11 – Construção de referência

A partir da relação com diferentes gêneros, de sua comparação, da análise da argumentação de cada texto e de seus elementos que é feita em sala de aula, da apreensão da noção de que forma e sentido estão necessariamente interligados e de que nada disso consegue formar um todo de sentido a não ser que se dirija de um *eu* para um *tu*, os alunos,

como demonstra R. no Recorte 11, conseguem dar-se conta dessa interligação, de que o “encadeamento”, a “sequência lógica” do texto está no todo de suas relações internas (isto é, internas ao *discurso*).

R.: E também eu acho que eu dava muita... eu ia e voltava e escrevia vários parágrafos da mesma coisa [risos], agora eu tô tentando ser realmente mais objetiva. Tentando seguir aquela lógica do texto, aquela coerência, assim, pra que fique clara a coisa. Eu tô tentando, né, não sei se eu vou conseguir, mas acho que eu já melhorei um pouquinho.

RECORTE 12 – Construção de referência

No Recorte 12, um elemento de suma importância: a escrita como processo, que verificamos a partir do trecho “Eu tô tentando, né, não sei se eu vou conseguir, mas acho que eu já melhorei um pouquinho” da fala de R. Quando o aluno consegue, a partir do trabalho com leitura e escrita, perceber que a construção de bons textos é um processo contínuo, a noção de um todo de sentido só pode estar completamente apreendida.

Como bem afirma Benveniste (1989, p.231),

o sentido de uma frase é sua idéia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica). A partir da idéia, a cada vez particular, o locutor agencia palavras que neste emprego tem um "sentido" particular. [...] Ainda que se compreenda o sentido individual das palavras, pode-se muito bem, fora da circunstância, não compreender o sentido que resulta da junção das palavras; esta é uma experiência corrente, que mostra ser a noção de referência essencial.

Não há como, vemos, efetivamente construir textos se a experiência com leitura dos alunos se resumir a reproduzir formas descontextualizadas. É preciso que as palavras façam sentido no todo, que o aparelho referencial tenha se constituído, e retomá-las e reformulá-las são ações intrinsecamente ligadas à enunciação escrita.

S.: Antes eu lia um texto como se lê uma coisa qualquer... Ah! Isso, assim: qual a diferença entre um artigo de jornal, de opinião, isso foi uma coisa que foi marcante, assim, tu saber diferenciar isso, e hoje esse meu enfoque é diferente pra cada tipo de texto que a gente tem.

L.: Tu consegue ler diferente?

S.: Diferente, é. E ver diferente, observar a organização dos textos, sou mais crítica nisso, na parte da organização, não da parte científica, mas da organização do texto. [...]

L.: E tu acha que essa tua experiência no PAG, ela influenciou na maneira de tu escrever?

S.: Sim, claro. De escrever e de ler.

RECORTE 13 – Construção de referência

S., no Recorte 13, traz uma contribuição bastante interessante. A aluna, depois do trabalho de leitura diferenciado que se faz no PAG, consegue observar a organização dos textos que lê. Vemos que a questão não é apreender os processos de pesquisa; a “parte científica” está clara, os processos empíricos são dominados pela pesquisadora. Faltava, no entanto, passar esse mundo para a escrita de um modo que ele conseguisse ser compreendido pelo interlocutor. Somente a partir do claro reconhecimento tanto da atribuição de referência quanto de seu funcionamento no discurso o aluno consegue concretizá-los, como ela destaca, em seus processos tanto de leitura como de escrita.

S.: O que eu me lembro e que eu uso são aquelas palavras-chave, que são as palavras que encadeiam alguma coisa, né, então, procurar essas palavras. Têm algumas palavras que têm algum significado no texto que te dão aquele... que vão encadeando o processo, aí, a formação do texto, né, o desenvolvimento do texto. [...] Isso é uma coisa que eu faço agora até intuitivamente já, já incorporei isso.

RECORTE 14 – Construção de referência

No Recorte 14, não apenas S. mostra que consegue perceber a relação entre forma e sentido, ao comentar sobre as “palavras-chave”, mas faz isso dando um passo além. A informante apreendeu um dado fundamental: o sentido das palavras depende do contexto em que elas estão inseridas, palavras “têm algum significado no texto”, “vão encadeando o processo”, “a formação do texto”. Não poderia haver mais clareza quanto aos processos referenciais para uso prático, tanto que S. ainda afirma: “Isso é uma coisa que eu faço agora até intuitivamente já, já incorporei isso”.

V.: [...] na Biologia, [...] toda vez que tu descobria, sei lá, alguma espécie, alguma coisa nova, tu só fazia um copia-cola do que tu já tem, né, antes de todo o contexto, e chegava ali no método e copia e cola, com outras palavras, e aí nos resultados, sim, aí tinha coisa diferente, aí, sim, aí, sim, tu te preocupava em escrever alguma coisa. [...] Acho que agora os meus textos conseguem ser um texto, né, que tu lendo tu consegue não ter que estar indo atrás ou tá tentando adivinhar o que é que veio antes daquilo, né. Acho que agora tá bem melhor, assim.

RECORTE 15 – Construção de referência

A comparação, no Recorte 15, entre o “copia-cola” somado ao “escrever alguma coisa” e “agora os meus textos conseguem ser um texto, né, que tu lendo tu consegue não ter que estar indo atrás ou tá tentando adivinhar o que é que veio antes daquilo” dá destaque à construção do todo, à contextualização de que a aluna sentia falta antes de ter a possibilidade de olhar para os textos de forma mais profunda e, conseqüentemente, ter maior clareza quanto ao processo de escrita. O texto de V. passa a ter um jogo de referências internas à medida que ela se coloca, enuncia de fato. Constrói-se, enfim, essa *relação constante e necessária* do locutor com sua enunciação (BENVENISTE, 1989, p.84).

V.: Eu lembro que a gente teve algumas dicas, assim, de, né, de como ler e tirar as coisas principais do texto, assim, como fazer uma leitura dinâmica, e também como tu conseguir fazer um resumo, né, tu conseguir puxar o que tem de essencial. [...]

L.: Tu acha que essa leitura te ajudou de alguma maneira?

V.: [...] Primeiramente eu acho que me ajudou mais a escrever, né, a conseguir organizar o que eu penso no papel [...].

RECORTE 16 – Construção de referência

A relação primeira que V. estabelece no Recorte 16 é entre a sua escrita e a forma de trabalhar a leitura no PAG-LP. De fato, a organização do texto, colocar as ideias no papel parece estar intimamente ligada a um ato de análise de textos que considere a referência interna desses textos lidos. Ora, “conseguir puxar o que tem de essencial” em um texto nada mais é do que contextualizá-lo enunciativamente: *quem fala?, para quem?, sobre o quê?, em que momento?, em que espaço?* Responder a essas perguntas segue um planejamento e a busca por *organizar o que se pensa no papel*.

V.: [...] no mestrado eu tive muito o apoio de pessoas da área de Ciências Humanas, assim, que liam o meu projeto e, tipo, “ah, tá meio sem coesão, esse parágrafo não tem nada a ver com o outro”, né, umas coisas assim que eu, tá, tentava organizar de uma forma diferente, mas eu sabia que ainda assim as pessoas liam e ficavam meio “ah, tá... estranho isso aqui”. Agora, no doutorado, fiz o projeto bem mais rápido, em menos tempo, né, consegui organizar melhor, assim, a forma de ler os artigos que eu usei e li, das coisas que eu usei para escrever, porque eu mudei de tema, também, de área, né, então tive que ler coisas que eu não tinha lido no mestrado. Mas consegui, assim, pegar os pontos principais, organizar o texto

em si, acho que ficou bem melhor. E conversando com meu professor do mestrado, né, eu entreguei a dissertação, e ele: “Ah, tu tá escrevendo bem melhor”.

RECORTE 17 – Construção de referência

Além de, como no recorte anterior, V. relatar, no Recorte 17, do fato de que a contextualização dos textos fez com que ela conseguisse organizar melhor seus próprios textos, há aqui a marca efetiva do interlocutor. O orientador igualmente avaliza, como a própria V., a eficiência do trabalho com leitura, posto que o resultado desse processo está na melhora da escrita da aluna. Além disso, aparece aqui a questão das áreas distintas, que, na fala de V. surge como um *tu* que, quando *eu*, a avalia e julga, e, assim, suscita uma enunciação em retorno (cf. BENVENISTE, 1989, p.229). Essa enunciação se concretiza de fato, e a resposta que dá V. a esse *tu* é colocar-se em seu texto, constituindo esse universo referencial particular que é sua enunciação escrita, dirigindo-se a um *tu*, falando de um *ele*, tendo claro que está em um *aqui-agora* particular. A referência é mesmo parte integrante da enunciação (cf. BENVENISTE, 1989, p.84), e apenas a apreensão desse fato em um trabalho reflexivo com leitura faz com que o aluno consiga estender esse processo à sua escrita.

5.4 A leitura como instância de cultura nos relatos

R.: Às vezes eu escrevo e reescrevo. Agora, por exemplo, eu tenho o hábito, eu tô começando a escrever os capítulos da dissertação, ali, os primeiros, e eu geralmente eu costumo jogar, escrevo de qualquer jeito assim, do jeito que eu acho que tá bom. Depois eu começo a ler, e eu já li, já reli, já mudei várias coisas, porque, justamente pensando nisso, né, na lógica da coisa, na clareza, né, usar uma escrita simples, mas que tenha um nível de entendimento pra quem eu vou, quer dizer, que seja fácil ler, mas que esteja num nível mais, no nível da graduação, da pós-graduação, que eu tô, mas de uma forma simples também que possa... porque eu tô pensando outras pessoas também vão ler que talvez não, não... prefiram... seja mais fácil pra eles, uma linguagem mais clara, né, mais fácil, mas que também mantenha um nível, né. Isso agora eu fico cuidando, que antes realmente eu não me preocupava.

RECORTE 18 – Cultura

Entre os elementos a serem comentados do Recorte 18, o primeiro diz respeito à reescrita. Já apontamos, quando analisamos o Recorte 12, que ter claro que a escrita e a reescrita fazem parte do processo de construção de um texto – o que pode ser constatado pelas

falas “Às vezes eu escrevo e reescrevo” e “Depois eu começo a ler, e eu já li, já reli, já mudei várias coisas” – implica ter apreendido a importância dos modos de constituição de referência no discurso. O segundo item que queremos levantar consiste na relação de intersubjetividade que está visivelmente constituída para R., o que vemos em “porque eu tô pensando outras pessoas também vão ler que talvez não, não... prefiram... seja mais fácil pra eles uma linguagem mais clara, né, mais fácil”.

O terceiro aspecto, porém, é o mais relevante aqui, pois o processo de escrita e reescrita se dá em função do interlocutor, mas esse interlocutor, no caso deste recorte, está subordinado ao lugar de onde ele vem, e isso está subordinado ao aspecto de que ora tratamos. Se R. quer que seu texto “seja fácil ler, mas que esteja num nível mais, no nível da graduação, da pós-graduação”, que “seja mais fácil pra eles, uma linguagem mais clara, né, mais fácil, mas que também mantenha um nível”, é porque aqui estão implicados aspectos culturais ligados à Academia e à imagem que dela se faz socialmente. Vemos que, por meio do discurso, a informante interpreta a cultura: são os valores culturais impressos na língua, na sua língua convertida em discurso.

S.: Antes, tá, eu talvez nem instruisse [os alunos] nada, entendeu? “Faz o texto”, “começa lá a escrever a monografia”. E agora eu sigo mais aqueles roteiros que vocês deram, sigo mais uma explicação. [...]

[Estas falas são respostas a diferentes questões. Nós as reunimos aqui na ordem em que aparecerem, mas estão de fato distantes uma da outra.]

[...] a gente não ensina o aluno só a pesquisar. Tu tem que ensinar ele a escrever, produzir um bom texto, né... [...] a gente que vive disso, da produção, do que os outros vão ler, quando o cara lá interpreta, pega o meu artigo pra ler, dependendo do que eu escrever ali, pode às vezes até não ser um artigo... uma coisa tão boa, mas como eu escrevi e vou convencer ele de que meu artigo é bom e vale a pena ser publicado. [...] E saber escrever bem também é importante. E é importante eu ensinar isso, o orientador tem que ter essa visão.

RECORTE 19 – Cultura

Como no recorte anterior, a cultura no Recorte 19 se sobrepõe. A subjetividade inerente à intersubjetividade se mostra a partir do reconhecimento do interlocutor discernível em “quando o cara lá interpreta”, em que “o cara” é a generalização de editores de revista acadêmica, o que se verifica em “vou convencer ele de que meu artigo é bom e vale a pena ser publicado”. Esses elementos, claro, são importantes, mas estão subordinados à consciência

que tem S. de seu papel dentro do espaço que ocupa culturalmente: o de orientadora. Essa consciência, vale destacar, surgiu como efeito do trabalho no PAG-LP, o que constatamos pela fala anterior, que se inicia com “eu talvez nem instruísse nada”. Em suma, houve uma mudança de posição por parte de S., como alguém inscrito na cultura, que intervém nos discursos de outros com “interdições e prescrições”.

V.: [...] Porque eu vim da Biologia, e tu escreve de uma forma, né, muito objetivo, né, muito... frases curtas, muitas frases, e aí, na área das Ciências Sociais, não, tu tem que escrever parágrafos mais longos, com coerência, e a tua ideia tu não pega e coloca ela de forma muito rápida [...].

RECORTE 20 – Cultura

No Recorte 20, a fala de V., que responde por que procurou o PAG-LP, mostra um aspecto cultural bastante disseminado na Academia: a questão da distinção entre áreas de conhecimento no que se refere ao modo de construir um texto. Tal aspecto é tão forte na universidade que, por exemplo, as turmas de pós-graduação do PAG-LP são divididas por esse critério. Essas características estão de fato presentes e são realmente marcantes. As áreas ditas “duras”, as Exatas e as da Saúde e da Natureza, costumam escrever textos que visam a uma certa “padronização” de forma, tendo a impessoalidade como marca registrada em termos de efeito de sentido. Já as Ciências Humanas são tradicionalmente mais abertas às diferentes formas de expressão.

Conforme atestam Silva, Cremonese e Barros (2014, no prelo),

cada indivíduo se instaura no mundo do homem em um enlace simbólico como chave de integração necessária entre língua e cultura na enunciação com o outro, instância em que o tesouro linguístico-cultural emerge como efeito da conversão da língua em discurso a cada nova situação de enunciação. É a instância de discurso constituindo o ato e concomitantemente fundamentando o sujeito em seu movimento singular de apreensão do sistema da língua e do sistema cultural.

Os universitários, portanto assimilam os valores culturais que estão impressos na língua e expressos nas enunciações desse espaço e ligadas a ele. Dessa forma, as diferenças entre as áreas não passam em branco, e são rapidamente assimiladas pelos alunos quando de seu ingresso na Academia.

V.: No fundamental e no médio foi... a forma das aulas era quase a mesma. A professora mandava a gente abrir o livro, tinha que ler as coisas que estavam ali, respondia às perguntas, às vezes pegava o que estava no livro e passava para o quadro. Aí perguntava: “é com crase ou sem crase?”. Antes, no próprio livro, tinha um exemplo, era o mesmo exemplo no exercício, aí tu olhava no exemplo e: “ah, é com crase então”. Era uma coisa muito de tu olhar, memória, aí ia lá e fazia, não tinha essa cobrança: “não, tu tem que escrever alguma coisa”, muito pouco, assim.

No ensino médio, eu tinha uma professora que estimulava um pouco mais... a escrita, e isso me deixou profundamente incomodada, porque eu não estava acostumada a ter que ficar escrevendo tanto assim, e a mulher fazia a gente escrever muito. E aí o que que eu fazia? Hoje eu vejo que, como adolescente, era uma forma de eu fugir, era falar, então eu passava a aula toda incomodando. [...]

Chegando o vestibular, aí a coisa começou, né... Mas eu sempre fui muito boa dentro daqueles parâmetros de avaliação, né. Nas provas, sempre fui bem, foi uma das matérias que eu sempre me dei bem, mas sempre aquela coisa da memória, que eu sou muito de gravar as coisas. Então memória, tranquilo. Agora, no momento em que não era só memorizar, que tinha que escrever, né, redação no pré-vestibular, daí eu vi que... eu tinha muito boas ideias, mas aí colocar no papel é outra coisa. [...]

L.: E no PAG?

V.: No PAG, a metodologia, assim, das aulas, já foi bem diferente do que eu tinha visto até então, né. Tu foi sempre... dava um texto ou falava do texto, e aí, dentro do texto, o que tinha de gramática, e aí tu puxava, né, “ó, quem tem dúvida sobre isso, sobre aquilo”? Aí já deu uma reviravolta, assim. Daí, se tu não escrevia, né, o texto, não tava acompanhando bem, meio que se perdia [...].

RECORTE 21 – Cultura

Alguns elementos devem ser observados nesta fala de V. Primeiramente é necessário mencionar a questão da precariedade da metodologia de ensino que acompanha toda a vida escolar da aluna. Desde o ensino fundamental até o curso pré-vestibular, a ausência da relação forma-sentido é evidente, e a memorização das formas é o que predomina. Mesmo que no ensino médio tenha havido uma professora que cobrava a escrita, o fato de V. ainda assim relatar ter sempre sido aprovada com facilidade – no segmento “Nas provas, sempre fui bem, foi uma das matérias que eu sempre me dei bem, mas sempre aquela coisa da memória, que eu sou muito de gravar as coisas. Então memória, tranquilo” – mostra que a exigência não era

tão efetiva assim. Da mesma forma, na preparação para o vestibular, embora V. aponte que “tinha muito boas ideias, mas aí colocar no papel é outra coisa”, ela, obviamente, foi aprovada no vestibular.

Em segundo lugar, a percepção da aluna em relação à mudança que se dá a partir do ingresso no PAG realça o contraste entre as metodologias, de modo que V. classifica tal mudança como uma “reviravolta”.

O aspecto que se sobrepõe aqui, entretanto, é a outro. Constituída no discurso – afinal, como diz Benveniste (1989, p.71-72), e apontamos em 3.1 e 3.3, os acontecimentos estão no tempo do calendário, que é uma forma cultural de *objetivar o tempo crônico* –, a temporalidade presente no Recorte 21 marca diferentes momentos na história do locutor que se enuncia: “No fundamental e no médio”, “No ensino médio”, “Chegando o vestibular” e, por fim, “No PAG”. Considerando que afirma Silva (2013, p.188) “que cada locutor possui uma história de enunciações”, podemos dizer que é disso que se trata, o sujeito “historiciza para fundar-se na dupla natureza (individual e social) da linguagem”. Ou seja, é a partir da constituição linguística da própria história, inserida na cultura em que está imerso, que o locutor consegue se constituir como sujeito, o que só ocorre devido à própria língua, que, tal qual afirma Benveniste (1989, p.97), é “ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade”, “dualidade que se reencontra em todas as propriedades da linguagem”.

V.: Já que tu falou numa aula que, não, tá, que isso era possível, sim, em primeira pessoa, e tal, aí eu andei escrevendo algumas coisas em primeira pessoa, me pensando **eu** conversando com quem tá me lendo. Só que daí o meu professor começou a ler aquilo e achar horrível! “Não, é tudo, né, em terceira pessoa! ‘Entende-se’, ‘pensa-se’, tu tá te referindo a ti mesma, mas tu vai colocar ‘a pesquisadora’ tu não vai colocar ‘eu estou pensando’, mas ‘a pesquisadora está pensando’”. E aí, né, eu já fiquei meio assim, mas, agora, eu tenho pensado bem mais em tentar então colocar em terceira pessoa, colocar de um modo mais impessoal, mas também de uma forma que, né, que quem tá lendo depois vai entender realmente o que eu tô tentando colocar. Eu acho que... eu acho não, tenho certeza que isso daí, em relação a isso me fez toda a diferença, assim, porque até então eu não tinha essa noção de que alguma coisa que eu tô escrevendo alguém ia, né, ia ler depois. Tipo, ah, indiferente, se leu, leu, se entendeu... aí depois não, né, a pessoa, ainda mais das Ciências Humanas, tem que, né... Eu acho que fez muita diferença.

Vemos, no Recorte 22, uma mudança da relação de V. com o modelo cultural no qual está inserida. Sob a influência do curso no PAG, a aluna busca uma nova alternativa no que diz respeito ao seu relacionamento com seu interlocutor, tentando posicionar-se, em seus textos, de uma forma diferente daquela com que está acostumada, e que é exigida pelo orientador. É notável a mudança de posição de V. que, ao dar-se conta de que não é mais “indiferente” o *tu* ao qual se dirige, passa a tentar aproximar-se desse interlocutor: “pensando **eu** conversando com quem tá me lendo”. Esta declaração atesta a constituição da subjetividade em decorrência daquela da intersubjetividade. Não há, de fato, como negar que “a condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação lingüística” (BENVENISTE, 1989, p.78).

Um outro ponto é a reação negativa do orientador, que espera que V. escreva em terceira pessoa, o que é uma decepção para ela, mas, em seguida, a aluna evidencia o fato de ter apreendido que mais importante do que escrever em primeira pessoa é o que isso significa: implicar-se no discurso, e mostra que consegue criar uma alternativa, acabando por “tentar então colocar em terceira pessoa, colocar de um modo mais impessoal, mas também de uma forma que, né, que quem tá lendo depois vai entender realmente o que eu tô tentando colocar”.

Vale ainda citar a função assertiva (BENVENISTE, 1989, p.86) presente na passagem “Eu acho que... eu acho não, tenho certeza que isso daí, em relação a isso me fez toda a diferença, assim, porque até então eu não tinha essa noção de que alguma coisa que eu tô escrevendo alguém ia, né, ia ler depois”, à qual V. mesma dá destaque a partir da reformulação “eu acho não, tenho certeza”, evidenciando a mudança de atitude em relação ao próprio ato de enunciação escrita.

V.: O PAG pra mim fez bastante diferença por eu tá fazendo essa transição de área, principalmente, né, de uma forma de ler e de uma forma de escrever de uma área mais técnica, mais dura, pras Ciências Sociais, as Ciências Humanas como um todo. Pra mim fez diferença bastante por isso assim também, por eu tá trocando, né, toda a forma de leitura, a forma de compreensão do texto, a forma de escrita, e eu sofri bastante assim, até, e agora estou um pouco melhor.

Como no Recorte 20, a fala de V. no Recorte 23 trata da distinção entre áreas de conhecimento. No entanto, há aqui outro aspecto a ser levantado, decorrente deste, que se sobressai. Quando V. afirma “eu sofri bastante assim, até, e agora estou um pouco melhor”, evidencia a relação intrínseca entre o sujeito e a cultura que o cerca. Antes de fazer a “transição” de uma “área mais técnica, mais dura, pras Ciências Sociais”, V. estava integrada ao sistema anterior, àquela “forma de escrever”, àquela forma de ver o mundo; em suma, como destacamos em 3.4, indivíduo e sociedade se determinam mutuamente na e pela língua (BENVENISTE, 1995, p.27). Isso faz com que a transição de áreas gere sofrimento, pois exige uma mudança de perspectiva, uma alteração na forma de ver a realidade e a cultura impressa nesses discursos com que passa a conviver.

5.5 A leitura como instância de análise: algumas observações

No momento em que começamos a transcrever as entrevistas que havíamos realizado com as alunas, surgiu um sentimento que não nos abandonou. Queríamos usar a totalidade do material. Parecia-nos que aquele todo tinha de ser mostrado, que seria uma traição omitir qualquer fragmento que fosse daquelas falas tão ricas. Depois, quando nos convencemos de que recortes eram metodologicamente necessários para o bom andamento das análises, surgiu uma imensa dificuldade: como dividi-los? Onde começar e onde terminar cada recorte? A dúvida mais complexa, contudo, veio ao final desse processo de delimitação dos recortes: em qual categoria de análise encaixar cada um deles?

Havia recortes em que claramente se sobrepunha alguma das quatro categorias, mas outros em que isso não era tão óbvio, e outros, ainda, em que visivelmente elas se combinavam em igual importância. Finalmente, percebemos que essa mescla era natural, positiva e completamente previsível. Não há um só recorte em que isso não aconteça; não há um só discurso em que *todas* as categorias criadas para este trabalho não estejam implicadas. Isso acontece por um motivo muito simples: trata-se de categorias de análise, o que significa que não é possível fazer uma separação empírica entre os elementos, apenas uma segmentação metodológica para fins determinados.

A intersubjetividade está presente em todo e qualquer discurso, como mostramos em 3.1, posto que defende Benveniste que ela é condição da própria subjetividade, sem a qual não há língua, linguagem ou, conseqüentemente, comunicação linguística. Ora, como já lembramos, segundo Benveniste toda enunciação é uma alocação, postulando um alocutário.

Assim, o locutor agencia palavras que, a cada nova situação, terão sentidos particulares, ou seja, se o locutor agencia *formas*, dando-lhes *sentidos* particulares a cada enunciação, isso só é possível porque, para constituir-se como sujeito, esse locutor o faz em relação a um interlocutor. Isso é exatamente o criar e recriar sentidos peculiar à enunciação; ou seja, a enunciação é a criação de *referência*, pelo locutor, por meio do agenciamento de *formas* que terão novos sentidos em cada instância particular, em relação a um interlocutor. A enunciação jamais prescinde da *intersubjetividade*.

Dissemos acima que não há possibilidade de separação empírica dos quatro elementos que abordamos no terceiro capítulo, mas retomamos apenas três deles. Queremos agora, então, falar sobre o quarto item, a cultura.

Já mencionamos, em 3.4, o fato de que a cultura é constituída linguisticamente, e que seus traços podem, de alguma maneira, tornarem-se visíveis no discurso, o que buscamos evidenciar na seção anterior. Cremos, contudo, que um comentário adicional à análises – e decorrente delas – se faz necessário.

Benveniste (1995, p.31-32), como citamos, define a cultura como inerente à sociedade humana, como o que dá a esta *forma, sentido e conteúdo*, como *uma multidão de noções, prescrições e interdições específicas*. Assim como a língua, diz Benveniste (1989, p.22) a cultura também é um sistema de valores, ou seja, delimita o que tem ou não sentido dentro de um determinado universo, e “estes valores são os que se imprimem nas línguas”. A capacidade de simbolizar (ou seja, de estabelecer uma relação de sentido entre um signo e algo que não é ele) de que o homem se vale na língua, se vale também na cultura. Mas de que modo esses valores *se imprimem nas línguas?*

Trata-se do processo de aquisição da linguagem. Afirma o mestre que “o homem não nasce na natureza, mas na cultura”, pois a criança “aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura. Nenhuma língua é separável de uma função cultural. Não há aparelho de expressão tal que se possa imaginar que um ser humano seja capaz de inventá-lo sozinho” (BENVENISTE, 1989, p.24).

É esta a questão que queremos destacar: a da indissociabilidade entre cultura e homem e cultura e sociedade. Desde que nascemos, estamos imersos em cultura, apreendendo o que está à nossa volta, aquilo “que se tem chamado realidades, que são realidades definidas como elementos de cultura” (BENVENISTE, 1989, p.24). Continua Benveniste: “o que a

criança adquire aprendendo, como se diz, a falar, é o mundo no qual ela vive na realidade, **que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir**” (grifo nosso). Aprendemos desde cedo a falar, e descobrimos que, dessa forma, falando, agimos sobre o mundo. Isso se reflete ao longo de nossa vida em todos os seus aspectos, porque é assim que agimos sobre e aprendemos qualquer realidade com que temos contato: pela linguagem, pelo discurso.

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua 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; em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio. Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência. (BENVENISTE, 1989, p.229)

Somente somos quem somos pela linguagem e em meio à cultura. Aprendemos a cultura por meio da linguagem, mas de forma tão intrínseca que não há como conceber a linguagem sem cultura. Ora, um locutor não (se) enuncia para o nada em meio ao vácuo; a enunciação se dá em relação a um interlocutor, constituindo a referência e a cultura, e sendo constituída por elas. Dessa forma, podemos dizer que a cultura é transversal à linguagem. Isso significa que ela perpassa todos os caracteres da enunciação, constituindo-os de forma primeira, ainda que podendo ser permanentemente modificada, à medida que novas referências podem sempre alterar as relações do sujeitos com a dita *realidade* – constituída linguisticamente –, e, por conseguinte, com a linguagem que lhes é inerente (aos sujeitos e à realidade).

No caso que abordamos de modo específico não ocorre nada diferente. O mundo acadêmico é apreendido por meio da linguagem. Essa realidade é constituída pelo ambiente da academia, pelo que esta significa socialmente, pelos diferentes níveis dentro dela, pela relação professor-aluno que ali se configura, pelas diferenças entre os ensinamentos fundamental e médio e o universitário, pelas exigências do mundo da academia, além, é claro, de pelas áreas de conhecimento específicas, com uma cultura escrita peculiar.

É por meio do domínio da linguagem escrita, especialmente valorizada nesse universo socialmente constituído, da percepção do lugar que ocupa a língua nesse espaço, que o homem, subsumido pela cultura que simultaneamente dele faz parte, pode sentir-se integrado a essa *realidade*.

Esse domínio só é possível de ser alcançado a partir do momento em que o indivíduo (se) enuncia como *sujeito*, em relação a um *interlocutor*, por meio de *formas* às quais atribui novos *sentidos* a cada instância particular, sentidos esses permeados das relações culturais em que o locutor se encontra inserido. O primeiro passo para isso ser alcançado é o aluno ter claras para si as categorias aqui envolvidas.

Pensamos que, por meio dos recortes enunciativos que analisamos neste capítulo, pudemos demonstrar os efeitos nessa direção de um trabalho diferenciado, que põe tais categorias ao alcance do aluno, por meio de uma metalinguagem condizente com seu meio cultural. Assim, acreditamos ter comprovado nossa tese, a de que *um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita*, ou, de modo específico, que os relatos das alunas de pós-graduação que ouvimos atestam a mudança de posição do aluno universitário em relação à sua escrita devido à reflexão empreendida na leitura de textos – de outros e de seus próprios.

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

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

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

Analogamente, podemos afirmar que os processos envolvidos no discurso devem ser APREENDIDOS, por meio de um trabalho profundo com leitura que englobe a *intersubjetividade*, a *construção da relação forma-sentido*, a *construção de referência* e a *cultura*, para que, posteriormente, possam ser APLICADOS aos processos discursivos envolvidos em sua própria enunciação escrita, *em seus textos*.

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

CONCLUSÃO

A resposta positiva dos alunos ao trabalho realizado no Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa nos levou a questões que serviram de mote para o estudo que aqui desenvolvemos. Perguntávamo-nos por que os alunos repetidamente afirmavam que os resultados práticos obtidos em um semestre do PAG-LP eram maiores do que aqueles oriundos dos anos de escolaridade precedentes.

Manifestações dessa natureza acabaram, assim, por gerar a hipótese que aqui apresentamos, e que buscamos verificar, a de que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita*. Procuramos, dito de outro modo, mostrar que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno em seu ato de escrever.

Para tentar confirmar nossa tese, iniciamos apresentando um diagnóstico do texto dos discentes de universidades no Brasil, quando constatamos, por depoimentos de professores, que, de fato, os universitários, de modo geral, apresentam dificuldades na escrita e na compreensão de textos.

Por meio de um apanhado sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, verificamos que alguns dos problemas nessa área são o ensino descontextualizado de gramática, a prioridade dada à forma e a memorização de terminologias e conceitos que ainda predominam nas escolas. Um modo de começar a solucioná-los é fazer com que a rica pesquisa linguística da academia chegue aos professores dos ensinos fundamental e médio.

Dando sequência à primeira parte de nosso estudo, delimitamos nosso objeto, apontando uma possibilidade para que o aluno atinja o domínio linguístico-discursivo desejável: um trabalho diferenciado com leitura. Ainda expusemos nossa crença em que essa hipótese poderia ser verificada por meio de relatos de acadêmicos de pós-graduação. Encerrando o primeiro capítulo, explicitamos rapidamente o que entendemos por texto.

Em nosso segundo capítulo, caracterizamos o PAG – Língua Portuguesa, por ser essa a situação de ensino que não apenas deu origem a este trabalho como por ser aquela de que fizemos uso para nossas análises. Exemplificamos o trabalho ali realizado, descrevendo uma aula dada para uma turma de pós-graduação da área das Ciências da Saúde e da Natureza sobre o gênero *artigo*. Esse capítulo é de suma importância por evidenciar o fato de que a pesquisa aqui delineada é feita por uma professora atuante no grupo estudado, ou seja, trata-se de uma *professora-pesquisadora*. Esse fato, uma prática docente que acaba por delinear um objeto de estudo, traz implicações, discutidas no quarto capítulo.

O aporte teórico deste texto é trazido no terceiro capítulo, em que caracterizamos o que chamamos de *leitura-análise*, tratando-a sob o ponto de vista da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, e, desse modo, a consideramos como instância de intersubjetividade, de construção da relação forma-sentido, de construção de referência e de cultura. Assim, entendemos que é possível ao aluno universitário ressignificar sua relação com a escrita a partir da exploração de elementos relacionados às instâncias enunciativas em um trabalho reflexivo de leitura.

No quarto capítulo, dedicamo-nos a caracterizar os relatos que utilizamos no último capítulo. Especificamos então a metodologia de análise e fazemos a descrição dos critérios utilizados para a seleção dos recortes que foram utilizados em nossas análises.

No quinto capítulo, por fim, realizamos a análise do *corpus*, constituído de recortes de falas de alunos do PAG-LP, e apresentamos os resultados de nossa pesquisa. Acreditamos que conseguimos mostrar, por meio dos recortes selecionados, que, de fato, um trabalho reflexivo com leitura auxilia os alunos a ressignificarem a sua relação com a linguagem. A partir da exploração, em sala de aula, de elementos ligados aos fundamentos enunciativos – a intersubjetividade, a relação forma-sentido, a referência e a cultura –, os discentes mudam o modo de ver os textos e conseguem alterar positivamente a forma como leem e escrevem.

Cabem ainda alguns comentários a serem registrados.

O primeiro se refere à caracterização que fizemos do ensino de língua materna na atualidade. Poder-se-ia afirmar que ela foi muito taxativa e fatalista, e que o ensino está, ainda que aos poucos, buscando novos caminhos. Felizmente, é verdade que algumas iniciativas estão sendo tomadas nas escolas e, em especial, nas universidades. Aquelas, buscam, na medida de suas possibilidades, manter seus professores atualizados e estimulados. As

universidades, por sua vez, cada vez mais procuram capacitar seus alunos de licenciatura de modo que eles estejam preparados para atuar de forma mais eficaz nas escolas. Entretanto, embora, evidentemente, o insucesso não seja generalizado, os resultados dessas ações mais recentes ainda não demonstram resultados, o que é natural, pois nesse campo as mudanças ocorrem lentamente, e seus efeitos só são sentidos a longo prazo. Nada disso, contudo invalida o diagnóstico feito, pois ele se refere ao momento atual. Ademais, esperamos ter podido, com nosso trabalho, contribuir de alguma forma, ainda que singela, para repensar a prática da docência de língua portuguesa.

Uma segunda observação diz respeito à eficiência da metodologia que decorre de nossa tese. Alguém poderia questionar se o trabalho de leitura é eficiente porque os preceitos são válidos e aplicáveis ou porque eles são válidos e aplicáveis apenas no contexto específico do PAG, programa em que professores e alunos estão inseridos por vontade própria, e não para, por exemplo, cumprir créditos. Pensamos que o questionamento seja válido, à medida que há incontáveis situações de ensino que se podem configurar, especialmente se considerarmos todos os níveis de escolaridade – fundamental, médio, superior, educação de adultos etc. Tal questionamento, entretanto, não se aplica.

O professor deve sempre encontrar um caminho para chegar aos seus alunos, e pensamos que a maneira de fazê-lo seja a seleção de textos, que devem ser adequados ao público em questão. Isso era claramente perceptível no PAG-LP, em que, por exemplo, como já mencionamos, as turmas de pós-graduação eram divididas pelas áreas de atuação dos alunos. Aliás, nas poucas ocasiões em que foi necessário unir turmas, o andamento não era tão proveitoso quanto o de costume. Na graduação, embora não houvesse separação por áreas, sempre buscamos fazer uma seleção de textos cujos temas fossem o mais próximo possível dos interesses dos discentes.

O último comentário que desejamos fazer traz de volta um dos elementos diretamente abordados em nossa tese: a cultura. A cultura corresponde, pensamos, a um contexto mais amplo constituído no indivíduo ao longo de sua história de vida. Trata-se de suas memórias, da sua realidade pessoal e social no sentido mais amplo que se pode conceber e, ao mesmo tempo, no sentido mais restrito, pois só diz respeito a esse locutor que se enuncia como eu e à maneira como todos esses elementos combinaram-se e combinam-se para constituírem esse indivíduo. Diferentemente do que se poderia supor, esse contexto cultural não é fixo, mas, da mesma forma como todo e qualquer caractere da linguagem, se constitui

novamente a cada instante, e, ainda que deva ser considerado de forma global, é sempre irrepetível. Isso ocorre porque a história pessoal e social do indivíduo – vemos que se trata aqui não de um dado empírico, mas de um dado constituído linguisticamente, pois tudo isso é interno ao sujeito e, portanto, à linguagem – não cessa de se constituir, e esses elementos se relacionam permanentemente com as instâncias cada vez únicas (e irrepetíveis) e com os contextos imediatos (a referência) a que estão submetidos os locutores, sendo, portanto, alteradas por eles. Acreditamos plenamente na caracterização do *ele* benvenistiano como a junção da referência e da cultura, mas pensamos que esses dois elementos merecem um estudo mais aprofundado, de modo a caracterizá-los de forma ainda mais precisa.

É nesse último item mencionado, a cultura, que pensamos estar a questão mais significativa de nosso trabalho no PAG-LP: os alunos, que, inicialmente, olham para a academia e veem somente as suas áreas de atuação, passam a vincular as suas áreas com a língua. Este é o maior ganho do programa: os discentes constroem uma relação metalinguística, um saber sobre a língua, vinculando-a a seu campo, produzindo um lugar para a língua dentro de seus campos de saber. Dessa maneira, passam a incorporar que os sentidos estão em relação intrínseca com o seu interlocutor, com as formas de que se utiliza e com o seu contexto.

Acreditamos que um trabalho dessa natureza possa ter ganhos também em outros níveis, além do acadêmico, como esboçamos acima, e os alunos, como resultado, passem a construir um lugar imaginário para a língua dentro de seu mundo, vinculando a linguagem a seus universos culturais, ampliando sua capacidade de interação por meio da escrita.

Pensamos que esta tese seja apenas uma centelha de um universo possível de ser explorado nas questões sobre o ensino de leitura e de escrita. Ainda há muito a se pensar sobre como levar os alunos a estabelecerem com a língua uma relação natural, como aquela que estabelecem com a fala. O aporte enunciativo benvenistiano é certamente muito rico nessa direção. Como diz Barthes (2004, p.210), “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”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

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

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Prefácio: Leyla Perrone-Moisés. Tradução: Mario Laranjeira. Revisão de tradução: Andréa Stahel M. da Silva. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

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

_____. *Problèmes de linguistique general II*. Saint-Amand (France): Gallimard, 2005.

_____. *Problèmes de linguistique general I*. Saint-Amand (France): Gallimard, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRESSAN, Nilvia Thaís Weigert. *O deserto de uma metassemântica esconde tamareiras em flor: o legado translinguístico de Émile Benveniste*. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica/Dimensão, 1999, v. 1, p. 77-92.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. Prefácio de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAPARRO, Manuel Carlos. *Sotaques d'aquém e d'além mar: travessias para uma nova teoria de gêneros jornalísticos*. São Paulo: Summus, 2008.

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

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

_____. Escrita e autoria: a busca pelo eu em produção textual. In: *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. (p. 145-154.)

D'ABREU, Patrícia Cardoso. *Tipologia e formatação do texto jornalístico impresso*. In: _____. Estudos de Jornalismo (Blog). Disponível em: <<http://estudosdejornalismo.blogspot.com.br/2008/05/tipologiae-formatao-do-texto.html>>. Acesso em: 7 maio 2012.

DUARTE, Jorge Antonio Menna. Entrevista em profundidade. In: _____. (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005, v. 1, p. 62-83. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F21729374%2F795258217%2Fname%2FEntrevista%2Bem%2Bprofundidade.doc&ei=4HsbVKaWNcfCggSAAnoCACQ&usg=AFQjCNG1oY7TDYBSRfQmbuWdj0drqRpD3A&bvm=bv.75097201,bs.1,d.eXY>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Redação e vestibular. In: ABREU, Sabrina (Org.). *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; MANDRYK, David. *Prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

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

_____. O linguista e a linguística no *Curso de linguística geral*. Nonada (UNIRITTER), Porto Alegre, v. 12, p. 28-41, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; ENDRUWEIT, Magali Lopes. A gramática, o texto e a semantização da língua: a forma em busca do sentido. In: COMISSÃO Permanente de Seleção (COPERSE) (Org.). *Redação instrumental: concurso vestibular 2004*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 69-89.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Pontes, 2005.

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

FLORES, Valdir do Nascimento; MELLO, Vera Helena Dentee. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

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

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre a redação escolar. *Alpha: revista de Linguística da Universidade Estadual Paulista*, São José do Rio Preto, SP, v. 22/23, p.77-91, 1976/1977.

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

_____. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. In: *Reunião da Apeoesp* (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 1995, Campinas, SP, palestra. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Carmem Luci da Costa Silva. Porto Alegre, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Apresentação de Paulo Coimbra Guedes.

LINGUAGENS, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1.)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MELLO, Vera Helena Dentee de; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MIELITZ NETTO, Carlos Guilherme Adalberto. Desabafo. In: ABREU, Sabrina (Org.). *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). Cristina de Campos Velho Birck *et al.* São Paulo: Contexto, 2009.

PINHAL DE CARLOS, Maria Adelia. Apresentação. In: ABREU, Sabrina (Org.). *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RANGEL, Eliane de Fátima Manenti. *A divulgação do conhecimento científico sob uma perspectiva enunciativa*. (Dissertação de mestrado. Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Elsa Maria Nitsche Ortiz.) Instituto de Letras, Porto Alegre, UFRGS, 2005.

RICKES, Simone Moschen. No fio da palavra. *Organon* (UFRGS), v. 40/41, p. 17-28, 2006.

SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena (Orgs.). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia; Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

SÁNCHEZ MORA, Ana María. *A divulgação da ciência como literatura*. 14. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

SANSEVERINO, Antônio Marcos V. Machado de Assis nas redações. In: ABREU, Sabrina (Org.). *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SEBEN, Paulo; FRIZON, Marcelo. O Naziazeno da redação da UFRGS e o ensino matemático de literatura. In: ABREU, Sabrina (Org.). *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2007.

_____. *A criança na linguagem*. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Os efeitos das analogias saussurianas na reflexão sobre Aquisição da Linguagem. *Nonada* (UNIRITTER), Porto Alegre, v. 1, n.20, p. 177-190, 2013.

_____. O Programa de Apoio à Graduação em Língua Portuguesa: leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento da Universidade. No prelo.

SILVA, Carmem Luci da Costa; CREMONESE, Lia Emília; BARROS, Simone de Lima Silveira. Enunciação e trabalho: a integração do homem à sua cultura profissional. *Letras de Hoje* (PUCRS), Porto Alegre, v.49, n. 3, 2014. No prelo.

TEIXEIRA, Gilberto José Weinberger. Artigo científico: orientações para sua elaboração. [2010?] Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1334>>. Acesso em: 04 nov. 2010.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Programa de Apoio à Graduação (PAG). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/programas/programa-de-apoio-a-graduacao>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

VAL, Maria da Graça Costa. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas*, Juiz de Fora, v.5, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo58.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

ZILLES, Ana Maria Stahl; KNECHT, Fernanda. “Vamos contar, eu e tu?”: andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. *Organon* (UFRGS), v. 23, p. 47-70, 2009.

ANEXO

Formulário de avaliação do semestre para os alunos de pós-graduação do PAG – Língua Portuguesa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PAG – LÍNGUA PORTUGUESA
SUBPROJETO: APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO
Coordenação: Prof^a. Dr^a. Carmem Luci da Costa Silva



Com base nos objetivos e nas expectativas que você tinha em relação ao curso PAG-Português, responda às perguntas que seguem:

A. Com relação às aulas regulares:

1 O curso, de maneira geral, satisfaz às suas necessidades e expectativas, sendo capaz de contemplar seus objetivos?

2 Ao longo do curso, foram trabalhados diferentes módulos (resumo, resenha, relatório, ensaio, artigo, monografia, dissertação e tese, apresentação oral). Algum deles, na sua opinião, deveria ter sido mais bem explorado?

3 Algum dos módulos elencados acima, na sua opinião, poderia ter sido menos explorado ou deixado de fora?

4 Há outros módulos (ou seja, diferentes gêneros textuais) que você gostaria de ter trabalhado?

5 A forma de organização das aulas contribuiu para sua aprendizagem? Há algo que poderia ter sido feito de forma diferente?

6 A comunicação por e-mail com as professoras e o envio do material trabalhado em aula contribuiu de forma positiva para a sua formação? Houve problemas nesse aspecto?

B. Com relação às produções textuais:

1 Que importância você atribui à reescrita das propostas de produção textual?

2 O retorno das professoras sobre o seu texto foi importante para seu desenvolvimento na produção escrita?

3 Os critérios de avaliação foram adequados e foram aplicados na correção dos textos?

C. Com relação às atividades complementares oferecidas à tarde:

1 Que importância você atribui a essas atividades?

2 Qual seu grau de satisfação com as atividades?

3 Há algum tema em especial que você gostaria que tivesse sido abordado?

(SEGUE)

