

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL MESTRADO

ANNA CERVO

A REDAÇÃO DO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO ENUNCIADO

São Leopoldo

2013

ANNA CERVO

A REDAÇÃO NO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO ENUNCIADO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Centro de Ciências da Comunicação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Marlene Lopes Teixeira

São Leopoldo
2013

C419r Cervo, Anna.

A redação no vestibular : uma análise para além do enunciado / Anna Cervo. – 2013.

113 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.

"Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Marlene Lopes Teixeira."

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

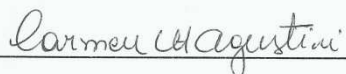
ANNA CERVO

A REDAÇÃO DO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO ENUNCIADO

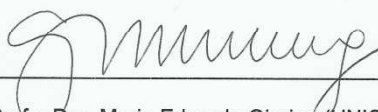
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 29 de agosto de 2013

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini (UFU)



Profa. Dra. Maria Eduarda Giering (UNISINOS)



Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira (UNISINOS)

Dedico este trabalho àqueles que me incentivaram, sempre, à luta pelo conhecimento: meus amados pais, Eunice e Clóvis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha querida orientadora, Marlene Teixeira, pessoa maravilhosa, pelo acolhimento de mãe, em 2011, mas, principalmente, por ter me ensinado a procurar, através de inúmeras enunciações, o sentido na linguagem. Meu obrigado é imensurável, pois, como excelente mestre e pessoa que és, me ensinou a pesquisar, a buscar, a questionar, a não desistir.

Professora, sua paixão pela docência e pela pesquisa inspiram-me a continuar em busca de novos saberes. Obrigada pela confiança depositada e pela oportunidade a mim concedida. Tenho orgulho ser sua orientanda;

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UNISINOS –, representado pela professora Rove Chishman, pelo esforço e interesse em formar mestres e doutores.

A UNISINOS que, por intermédio do PPGLA, possibilitou meus estudos com o auxílio da bolsa PROMESTRE;

Aos professores arguidores, por aceitaram compor a banca e dedicar um tempo a este trabalho;

Aos meus pais, Eunice e Clóvis, imensamente, pelo incentivo para eu permanecer em São Leopoldo, longe do seu convívio, pelo amor incondicional, pelos sacrifícios feitos por mim. Agradeço, além disso, pelo ensino sobre o valor do conhecimento e, principalmente, por acreditarem.

À minha querida irmã Julia, que, sempre está ao meu lado, chora meus dissabores e sorri e comemora minhas conquistas;

Ao Jean, meu amor, pelo apoio, pela paciência, por compreender minhas ausências durante o período de estudo;

Ao grupo enunciativo da UNISINOS, em especial a Diego, Luana, Luciana, Natália e Sandra, pelas intermináveis discussões, pelos valiosos momentos de reflexão, mas, sobretudo por me apoiarem de todas as formas possíveis. Que nossa amizade se fortaleça cada vez mais e vá para além dos muros da Academia.

Às colegas de mestrado, Cassiane, Joice e Gisele, cuja amizade constituiu-se ao longo dos dois anos de estudo;

Às amigas, Carolina e Gabriela, com as quais divido minhas angústias e que estão sempre ao meu lado.

RESUMO

A necessidade de se pensar a redação de vestibular como oriunda de uma situação de enunciação que mobiliza uma estrutura trinitária (*eu/tu/ele*) é o que motiva este trabalho. Assim, nosso objetivo é examinar essa forma específica de enunciação em sua complexidade, por ser escrita, para tentar compreender como os vestibulandos se instituem como locutores (a fim de co-construir o mundo (referente) que a Universidade propõe através da proposta de redação), para agir sobre o alocutário na situação em que se encontram (intentado). Nosso foco centra-se em um *corpus* de três redações que trazem observações críticas, escritas no próprio texto, feitas pelos avaliadores, no que diz respeito a problemas de argumentação; além disso, a proposta que orienta tais redações também faz parte deste estudo. As questões que norteiam nosso trabalho são: 1) Que desdobramentos a situação enunciativa redação de vestibular apresenta? 2) Como se instauram o *eu* e o *tu* nos diversos desdobramentos enunciativos implicados nessa situação específica? 3) Que movimentos enunciativos o locutor aluno faz para construir o referente e para promover ação sobre o *tu*-leitor? Nossa pesquisa fundamenta-se na teoria da enunciação de Émile Benveniste e alinha-se ao conjunto de trabalhos que se inscrevem no que ele chama de translinguística, destinada ao tratamento de textos, obras, formas complexas de discurso. Recorremos ao trabalho pioneiro de Mello (2012), que, com base em Benveniste, propõe cinco princípios para o tratamento textual, em uma perspectiva enunciativa, a partir do pressuposto de que o sentido de um texto pode ser apreendido de sua sintagmatização no plano global e analítico. Focaremos nossa análise nos princípios: *o texto é um índice global de subjetividade, o texto cria referência e o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário*. O trabalho permite concluir que: não do mesmo modo, o(s) locutor(es) dialoga(m), tanto com o alocutário-proponente quanto com o alocutário-leitor. Nas redações analisadas, instaura-se o quadro figurativo, ou seja, constrói-se uma enunciação de retorno a uma demanda, numa relação intersubjetiva com o *tu*-institucional, assim como em todas as redações é atribuído um lugar ao leitor para a co-construção do sentido. É nesse espaço de intersubjetividade que o vestibulando evidencia suas posições sobre o tema do vestibular, buscando a adesão do leitor. Olhadas como produto, essas redações foram consideradas fracas do ponto de vista do desenvolvimento do tema e da argumentação. Sob o olhar enunciativo, todas elas atenderam à proposta, porém de modos particulares. Findamos, então, destacando que, embora a circulação da redação de vestibular seja restrita, na sociedade, ela é uma prática social e, como tal, mobiliza a língua em seu uso concreto.

Palavras-chave: Quadro figurativo da enunciação. Redação de Vestibular. Texto. Enunciado. Enunciação.

ABSTRACT

The reason that underlie this study is the need to think about the writing related to the university access as coming from a situation of enunciation which mobilizes a trinitarian structure (I / you / he). Thus, our purpose is to examine this specific form of enunciation in its complexity, being it a written genre, in order to understand how the candidates institute themselves as enunciators (aiming at co-constructing the world (referent) that the University suggests through the proposal of writing), as well as acting on the allocutor concerning the situation in which they are ("intenté"). Our focus is on a *corpus* composed of three writings that bring critic notes, written in the text itself, made by the evaluators, concerning argumentation problems; the proposal which guides this writings is also part of this study. The questions that guide our study are: 1) which developments do the enunciative scene "vestibular writing" present? 2) How do "I" and "you" are instituted in the various enunciative developments involved in this specific situation? 3) What enunciative movements does the locutor student bring to construct the referent and to promote action on the "you" reader? Our research is based on the Enunciation Theory of Émile Benveniste and aligned to the group of works located within what he calls the translinguistic, a sub-area devoted to text treatment, works and complex forms of discourse. We used the pioneering work of Mello (2012), which, based on Benveniste, proposes five principles for textual treatment, in an enunciative perspective, the assumption that the meaning of a text can be inferred from its sintagmatization in the global and analytical plans. We focus our analysis on the following principles: the text is a global index of subjectivity, the text creates reference and the text constitutes a mode of action of the locutor on the allocutor. This study proves that the locutor (s) dialogues with the proponent allocutor, as well as with the reader allocutor in different ways. In the examined writings, the aim is the figurative board, that is, an enunciative return related to a demand is built into an intersubjective relationship with the "you"-institutional, as well as in all the writings a place is assigned to the reader in order to co-construct the meaning. It is in this space of intersubjective that the candidate evidences his/her positions about the vestibular's topic, aiming at the reader's attention. Taken as a product, these writings were considered weak in terms of the development of the topic and of argumentation. Under the enunciative view, all of them responded to the proposal, but in particular ways. Finally, we emphasize that, although the flow of the genre *vestibular writing* is restricted in society, it is a social practice and, as such, it mobilizes the language in its concrete usage.

Key-words: Enunciative figurative board. Redação de vestibular. Text. Utterance. Enunciation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da translingística de Adam.....	42
Figura 2 – Linguística da enunciação: uma lente de refração	43
Figura 3 - Diagrama situação complexa de enunciação.....	65

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
2 A REDAÇÃO DE VESTIBULAR SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA.....	15
2.1 A noção de enunciação.....	15
2.2 O quadro figurativo da enunciação.....	26
2.3 A enunciação escrita.....	32
2.4 A escrita em <i>Dernières Leçons</i>	36
2.5 A análise translinguística.....	41
2.6 O texto.....	44
2.7 Amarrando as pontas.....	58
3 A SITUAÇÃO ENUNCIATIVA REDAÇÃO DE VESTIBULAR.....	62
3.1 Considerações iniciais.....	62
3.2 A configuração da situação enunciativa <i>redação de vestibular</i>	63
3.3 A proposta.....	66
3.4 Um olhar enunciativo para a redação de vestibular.....	79
3.4.1 Redação A.....	80
3.4.2 Redação B.....	86
3.4.3 Redação C.....	95
3.5 Sobre a análise.....	100
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	111
ANEXO A – Redação A.....	111
ANEXO B – Redação B.....	112
ANEXO C – Redação C.....	113

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Única é a condição do homem na linguagem.

Émile Benveniste

Pablo Neruda afirma que *Escrever é fácil: você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias.* Já o narrador de “A hora da estrela”, de Clarice Lispector (1990, p. 33), na sua ferrenha luta com as palavras para apresentar Macabéa ao leitor, diz: *Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.*

Fazemos uso dessas duas afirmações aparentemente contrárias para anunciar o tema desta dissertação. É a escrita escolar, particularmente a redação de vestibular, que nosso trabalho toma como objeto de estudo. A redação de vestibular há muito vem chamando a atenção de estudiosos da linguagem. Não é, então, um tema novo, mas, dada a sua complexidade, muito ainda há a dizer sobre ele.

Historicamente, a redação é a grande “vilã” da escola. Muito se fala na falta de capacidade dos alunos de produzirem um texto coeso, coerente e com conteúdo. Os alunos, em geral, não gostam de escrever. Não que lhes faltem ideias para inserir entre a letra maiúscula e o ponto final. No entanto, no texto escrito, essas ideias não podem vir soltas e truncadas, como na fala coloquial. É preciso encadeá-las de modo que elas possam mostrar “uma certa relação com o mundo”¹; é preciso organizá-las em função de um “querer dizer”. Isso faz com que a aparente facilidade anunciada por Neruda se desfaça, sobressaindo a dureza implicada no ato de quebrar rochas.

Os professores, por sua vez, desdobram-se na busca de estratégias capazes de atenuar essa dureza. A eles cabe a pesada tarefa de avaliar a redação. Houve um tempo em que, para isso, só podiam contar com gramáticas tradicionais. Texto bem escrito significava texto obediente às regras da escrita padrão. Corrigir textos implicava chamar a atenção para “deslizes” cometidos em relação a esse padrão.

Com o advento da Linguística do Texto², uma nova categoria aparece para auxiliar nessa árdua tarefa, a categoria da textualidade, cujo ponto de partida foram

¹ A expressão é de Benveniste (2006c) e será comentada no decorrer deste trabalho.

² Esse ramo da Linguística desenvolveu-se na Europa, particularmente, na Alemanha. No Brasil, foi introduzido na UFPe, com o pioneiro trabalho de Luiz Antônio Marcuschi (1983), e em universidades paulistas (PUCSP, UNICAMP, UNESP, USP), espalhando-se para um grande número de outras

os estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1982), reinterpretados por vários pesquisadores brasileiros³. As noções de coesão e coerência, de modo especial, chegaram à escola, permitindo transcender a visão gramatical tradicional, centrada em nomenclatura e classificações, e promovendo uma abertura para a reflexão sobre o funcionamento da língua em interação verbal.

No entanto, como afirma Koch (2003), em entrevista a *ReVe*⁴, a extensão desses estudos a toda a rede escolar, pública e privada, ainda está longe de ser uma realidade. Infelizmente, como sabemos, há grande dificuldade em efetivamente fazer transitar a pesquisa acadêmica ao ensino de língua. Mesmo sendo incentivadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), perspectivas textuais / discursivas / enunciativas ainda não conseguiram se instituir como um instrumental teórico e prático orientador do trabalho pedagógico.

Embora nosso tema possa parecer “batido”, cremos ter ainda contribuição a trazer, particularmente, porque vamos buscar fundamento teórico para desenvolvê-lo na chamada teoria da enunciação de Émile Benveniste. Reivindicamos algum ineditismo para a reflexão que estamos propondo, porque os trabalhos que tomam por objeto de estudo a redação de vestibular, em geral, deixam de analisá-la como uma situação de enunciação que mobiliza uma estrutura trinitária.

A tendência é vê-la como um ato utilitário, em que se escreve para ninguém, no intuito de mostrar conhecimento suficiente para conquistar uma vaga na universidade. As linhas a seguir destinam-se a esclarecer nossa posição.

A partir do Decreto Federal nº 79.298 de 24 de fevereiro de 1977, a redação foi incluída no vestibular pela maioria das Universidades, na forma de um texto dissertativo argumentativo. Pensava-se, com essa medida, poder analisar as capacidades argumentativas dos candidatos e, assim, aprimorar o processo de seleção.

No entanto, a circulação dos estudos sobre texto e discurso e sobre gêneros textuais/discursivos na esfera acadêmica tem levado a que se questione a utilização e a validade da produção de uma redação de vestibular, visto que é um texto que

universidades brasileiras e dando origem a uma vasta produção acadêmica, grande parte dela voltada à formação de professores de ensino fundamental e médio.

³ Destaque especial para a vasta obra de Ingedore V. Koch.

⁴ *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2013.

não vai além da situação vestibular, criando, para o aluno, uma grande dificuldade de instituição de uma posição de autoria.

Considera-se, geralmente, que o maior empecilho para a escrita não fluir no vestibular está ligado ao fato de o aluno não acreditar que o produto do ato de escrever será lido por outra pessoa. Nesse sentido, Possenti (2006, *apud* Bunzen, 2006) afirma que a redação é uma prática de ensino e avaliação que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que, praticamente, anula a subjetividade.

Igualmente, há críticas quanto às consequências que a inclusão da redação no vestibular trouxe para o ensino. A principal delas é que os cursos pré-vestibulares e até mesmo as escolas passaram a elaborar esquemas para orientar a escrita dos candidatos, fazendo do ato de escrever um exercício mecânico. Desse modo, a prática de produção textual estaria afastada do objetivo primeiro que é o de desenvolver a habilidade de utilização da modalidade escrita da língua para um determinado fim, nada mais sendo do que um exercício de adaptação a uma forma.

Seguindo uma outra linha de raciocínio, este trabalho parte do pressuposto de que a redação de vestibular, como qualquer texto, mobiliza o *quadro figurativo da enunciação* (BENVENISTE, 2006c, p. 87), ou seja, coloca em cena um *eu* que fala a um *tu* sobre alguma coisa (*ele*). É claro que, por tratar-se de uma enunciação escrita, essa situação é desdobrada em, no mínimo, duas. Nosso propósito é examinar essa forma específica de enunciação em sua complexidade para tentar compreender o que está aí implicado.

A escolha do tema tem origem, primeiramente, em minha experiência como avaliadora de textos produzidos por alunos de cursos pré-vestibular, em 2008 e 2009, época em que cursava Letras na Universidade Federal de Santa Maria (RS). A oportunidade de integrar a Comissão de Avaliação do vestibular 2012 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul reacendeu o interesse pelo tema.

Em segundo lugar, a escolha do tema deve-se à escassez de trabalhos relacionando enunciação e redação de vestibular. Conforme pesquisa realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁵, há apenas três dissertações a esse respeito. Sobretudo, o que me motiva a desenvolver este trabalho é a

⁵ <http://bdtd.ibict.br/>. Os trabalhos encontrados foram: *A paráfrase no vestibular: uma prática de (re)formulação do dizer*, de Hélder Sousa Santos (dissertação); *As relações entre Éthos e Páthos em redações de vestibulandos*, de Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos (dissertação) e *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*, de Lourenço Chacon Jurado Filho (tese).

necessidade de se pensar a redação de vestibular como uma situação enunciativa complexa, em que somente o produto (o enunciado) é avaliado, olhando-se para problemas ortográficos, acentuação, problemas de construção frástica, dentre outros, sem que se considere a situação de enunciação em que ele foi produzido.

O *corpus* da investigação constitui-se de uma proposta de redação de uma universidade⁶ do Estado do Rio Grande do Sul, além de três redações elaboradas a partir dessa proposta, que apresentem observações desfavoráveis do avaliador, como *fraca argumentação*, *argumentação ineficaz*, e outras de sentido semelhante, escritas no próprio texto do aluno.

Na perspectiva enunciativa, tem-se sempre a relação intersubjetiva no ato de tomada da palavra. Assim, a proposta supõe a relação eu-tu/ele, sendo vista como lugar de posicionamento intersubjetivo. É por ela que a relação interlocutiva é mobilizada, instanciando o quadro figurativo, que vai permitir a co-construção do referente e do *intentado*⁷.

Nas redações, pretendemos investigar como os vestibulandos se instituem como locutores nessa instância enunciativa para co-construir o mundo (referente) que a instrução propõe, assim como para agir sobre o alocutário na situação em que se encontram (intentado).

Partiremos das seguintes questões norteadoras: 1) Que desdobramentos a situação enunciativa redação de vestibular apresenta? 2) Como se instauram o *eu* e o *tu* nos diversos desdobramentos enunciativos implicados nessa situação específica? 3) Que movimentos enunciativos o locutor aluno faz para construir o referente e para promover ação sobre o tu leitor?

A teoria da enunciação é convocada a fundamentar este trabalho pelo viés que permite ultrapassar a análise intralinguística. Sendo assim, a presente proposta alinha-se ao conjunto de trabalhos que se inscrevem naquilo que Benveniste (2006d)

⁶ Não mencionamos o nome da universidade por questões éticas.

⁷ Mello (2012) chama a atenção para o fato de que, na versão brasileira de PLGII, a expressão “une signification de l'intenté” usada por Benveniste (1974, p. 229) em *Problèmes de linguistique générale*, foi traduzida como “significação intencionada”. Em consulta ao dicionário *Larousse (online)*, a autora encontra a seguinte definição do verbo “intenter”: “Intenter une action en justice (contre quelqu'un), former une demande en justice” (“intentar uma ação na justiça (contra alguém), formar uma demanda na justiça”). Em vista disso, ela propõe que essa expressão seja traduzida por “significação do intentado”, que tem um valor fortemente pragmático, no sentido de que, atualizando seu pensamento por meio da frase, o locutor age sobre o alocutário, buscando instaurar uma nova realidade. Para “intencionado”, a palavra em francês é “intentionné”. Assim, nesta dissertação, usaremos o termo “intentado” em lugar de “intencionado”.

anuncia, no final de *Semiologia da língua*, como análise translinguística, destinada ao tratamento de textos, obras e outras formas complexas de discurso.

Émile Benveniste não exclui o pensamento saussuriano de sua reflexão, no entanto trata sobre a possibilidade de o sistema linguístico considerar os fenômenos linguísticos da enunciação, como fala, locutor, (inter)subjetividade, dentre outros.

Flores e Teixeira (2008) afirmam que o objeto da linguística da enunciação é a própria enunciação, definida como o ato do locutor que mobiliza o sistema de signos para significar no discurso. Esse ato é que faz a língua transformar-se em discurso, além de ser ele, igualmente, o responsável pelo processo de semantização.

É nesse ato que a questão da subjetividade se coloca. A subjetividade tratada por Benveniste diz respeito à passagem da língua a discurso, e a construção do sentido se dá nessa passagem, ou seja, no uso da língua.

Por que buscar nessa teoria apoio para um trabalho sobre enunciação escrita na forma de texto? Sabemos que, nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral* (doravante, *PLG I* e *PLG II*), não há discussão acerca da enunciação escrita nem se encontra desenvolvida a noção de texto.

Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação*, seu último texto, datado de 1970, faz menção à escrita, quando destaca ser preciso distinguir a enunciação falada da enunciação escrita, deixando o caminho livre para o desenvolvimento de futuras reflexões. Recentemente (2012), foram publicadas aulas ministradas por Benveniste, entre os anos de 1968 e 1969, no *Collège de France*, em que o linguista discorre sobre a escrita. Assim, para falar da escrita, faremos uso de estudos desenvolvidos por seus leitores a esse respeito, baseados em *PLG I* e *PLG II*, bem como buscaremos subsídios nas lições de Benveniste no *Collège de France*, publicadas em *Dernières leçons* (BENVENISTE, 2012).

Já a noção de *texto* será buscada em pistas deixadas por Benveniste em seus artigos, fundamentalmente, a partir do trabalho de Mello (2012), que trata do texto pelo viés enunciativo, formulando princípios para uma análise translinguística do texto, sob o pressuposto de que o sentido de um texto pode ser apreendido de sua sintagmatização no plano global e analítico.

Quanto à estrutura, esta dissertação, além do capítulo introdutório, organiza-se em dois outros. O capítulo 2, *A escrita na perspectiva enunciativa*, discute os conceitos da teoria de Benveniste, mais importantes para este trabalho: *enunciação escrita*, *quadro figurativo*, *análise translinguística*. Apresenta ainda a noção de *texto*

escrito e seus princípios (cf. MELLO, 2012), que incluem a instauração do quadro figurativo, a criação da *referência* e a emergência do *intentado*.

No capítulo 3, *A situação enunciativa redação de vestibular*, estabelecemos os procedimentos metodológicos e realizamos a análise. Iniciamos pelos desdobramentos da situação enunciativa redação de vestibular, buscando evidenciar essa situação complexa de enunciação em suas diferentes *camadas enunciativas*, desde a proposta do texto até a avaliação final. A seguir, analisamos as redações selecionadas, observando basicamente como é construído o referente e o *intentado*.

Esperamos que nosso trabalho possa, de um lado, produzir reflexão relevante para o campo enunciativo por ser mais uma iniciativa de contemplar a enunciação escrita, e, de outro lado, sirva para colocar em relevo o tipo de contribuição que análises de cunho enunciativo trazem ao ensino de leitura e produção textual. É nossa expectativa também, com este trabalho, instituir um novo olhar sobre a escrita, que transcenda o âmbito do vestibular.

2 A REDAÇÃO DE VESTIBULAR SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Escrever é sacudir o sentido do mundo.

Roland Barthes

Este capítulo tem a finalidade de entender nosso objeto de estudo, a redação de vestibular, na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste. Para tanto, estruturamos a discussão em sete itens. Nos dois primeiros, tratamos da noção de enunciação, e apresentamos considerações sobre o quadro figurativo.

A seguir, focalizamos a escrita conforme interpretações de Nunes e Flores (2012) e Endruweit (2006), que tomam por base indicações de Benveniste nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*. Trazemos também subsídios derivados do curso sobre escrita que o linguista ministrou no *Collège de France* em 1969 e que se encontra publicado em *Dernières Leçons* (BENVENISTE, 2012). No item 2.5, buscamos definir o que entendemos por análise translinguística.

Na sequência, apresentamos a noção de *texto*, sob a ótica enunciativa, seguindo de perto formulações de Mello (2012). O último item traz uma síntese das considerações feitas no capítulo.

Iniciemos, então, o percurso pela teoria enunciativa de Émile Benveniste, a fim de buscar nela contribuição para entender a situação complexa da redação de vestibular.

2.1 A noção de enunciação

Até há bem pouco tempo, a noção de enunciação de Benveniste parecia ser inequívoca, já que textualmente definida como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006c, p. 82). No entanto, a tomada de contato com o trabalho de Aya Ono (2007) revela que não é bem assim. Em seu livro *La notion d' énonciation chez Émile Benveniste (2007)*⁸, ela afirma que a noção de enunciação se forma progressivamente e de maneira não metódica na obra do linguista. Em um minucioso trabalho em *PLG I e PLG II, Nomes de agente e nomes de ação em indo-europeu (1948)* e *Vocabulário das instituições*

⁸ Neste item, recorremos à tradução feita por Daniel Costa da Silva da Introdução e do capítulo 1 da Primeira Parte (*Énonciation: le mot et la notion*) do livro de Aya Ono.

indo-europeias (1969), Ono procura vestígios da elaboração do conceito de *enunciação*. Uma questão bastante esclarecedora que a autora traz, de início, é que o termo “enunciação” apresenta muitos outros usos na obra de Benveniste e a noção de *enunciação* aparece também sob outras designações⁹. Por tudo isso, não é tão simples falar de *enunciação*.

Propomo-nos, nesta seção, a fazer um rastreamento cronológico da noção de *enunciação*, conforme Ono (2007). Entretanto, trataremos apenas da *enunciação* como termo teórico¹⁰ e nos deteremos nos seguintes textos de *PLG I* e *PLG II*: *A natureza dos pronomes* (1956), *Da subjetividade da linguagem* (1958), *As relações de tempo no verbo francês* (1959) *A filosofia analítica e a linguagem* (1963), *Semiologia da língua* (1969) e *O aparelho formal da enunciação* (1970). Cremos que esse percurso permite-nos começar a compreender aquilo que Benveniste chama, em 1970, de *enunciação escrita*.

Em *A natureza dos pronomes*, artigo de 1956, Benveniste procura “mostrar que os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos” (Benveniste, 2005b, p.277), uns pertencem à sintaxe da língua, outros às “instâncias do discurso”. Por *instâncias de discurso*, Benveniste (idem: 277) entende os “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor”.

Nesse artigo, Benveniste traz a ideia de *enunciação* sob a designação de *instâncias de discurso*.

Quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instâncias do discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção linguística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor. Assim, os indicadores *eu* e *tu* não podemos existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são utilizados na instância de discurso, em que marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor (BENVENISTE, 2005b, p.281).

⁹ Flores (2012) destaca que, em Benveniste, é comum encontrar-se mais de um termo para a mesma noção, assim como o mesmo termo apresentar usos diferentes.

¹⁰ Em seu uso teórico, o termo “enunciação” está ligado ao campo conceitual da Teoria da Enunciação. Em seu uso não-teórico, a palavra “enunciação” *designa frases a serem pronunciadas oralmente no espaço público*, num ato concreto e observável (ONO, 2007, p 29). Um exemplo de uso não-teórico pode ser encontrado em texto de Benveniste, datado de 1945, em que o autor utiliza a palavra “enunciação” para designar o “ato cerimonial destinado ao divino”. Trata-se do texto *Symbolisme social dans les cultes gréco-italiques*, publicado na *Revue de l'histoire des religions*, n. 129, p. 15-16 (cf. ONO, 2007, p. 33).

Vê-se que a noção de *instância de discurso* está associada, na passagem acima, ao funcionamento enunciativo dos indicadores de subjetividade *eu-tu* e ao ato de apropriação da língua. Os locutores, compartilhando um sistema, apropriam-se da língua visando ao discurso.

Se a enunciação “constitui-se em um processo de inserção dos sujeitos na língua, o qual envolve apropriação e atualização”, conforme Flores (2009, p. 102), vemos que se assemelha à de instância de discurso¹¹. Podemos dizer, então, que a noção de *instâncias de discurso* confunde-se com uma das definições de *enunciação*.

A seguir, destacamos duas passagens¹², do artigo de 1956, em que a palavra *enunciação* aparece:

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* da **enunciação** linguística e que são de uma natureza mais geral e profunda (BENVENISTE, 2005b, p. 278).

A “terceira pessoa” representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa. É por isso que não há truísmo em afirmar que a não pessoa é o único modo de **enunciação** possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva (ibidem: 282).

Essas duas ocorrências da palavra “enunciação” mostram, segundo Ono (2007), uma “coerência semântica”. Na primeira passagem, *enunciação* é entendida como *processus*, o que, segundo a autora, coloca-a em afinidade com a definição de enunciação encontrada em *O Aparelho formal da enunciação*, de 1970, em que Benveniste afirma ser a enunciação um grande processo de colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.

¹¹ Em “Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste”, Flores (2012, p. 156-163) chama a atenção que, em Benveniste, há flutuação conceitual, além de homonímia e sinonímia terminológicas. Esse aspecto talvez se explique pelo fato de Benveniste não ter deliberadamente elaborado uma teoria da enunciação, que, segundo Flores (2012, p. 153), lhe é atribuída por seus leitores.

¹² Ono, na verdade, destaca três passagens, mas reduzimos às que estão mais diretamente ligadas a sentidos sistematizados por Benveniste em *O aparelho*.

Na segunda passagem, a questão da “sinonímia” entre os termos *instância de discurso* e *enunciação* volta a ocorrer. Aqui também estamos próximos da definição de enunciação de 1970, vista, nas palavras de Ono (2007, p. 43), como “ato individual de um locutor que realiza a língua em discurso”.

Em *Da subjetividade da Linguagem*, artigo de 1958, Benveniste inicia seu texto defendendo que a linguagem não é um instrumento de comunicação. O linguista questiona, então, se não é sobre o discurso a que esse caráter de instrumento se refere.

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, 2005d, p. 284).

E explica:

Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. (...). A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou. (...). 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 no mundo com outro homem e a linguagem ensina a definição de homem (idem. 285).

Contraopondo linguagem e instrumento, Benveniste diz que, “para que a palavra assegure a comunicação, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas atualização” (ibidem: 285).

Se a palavra é uma atualização da linguagem, aproxima-se, portanto, da noção de enunciação, concebida como atualização da língua em discurso.

Nesse artigo, Benveniste volta à diferenciação entre pessoa e não-pessoa¹³. *Ele* é a expressão da não-pessoa; já *eu* e *tu* são formas linguísticas que indicam a “pessoa”: *eu* pessoa subjetiva, *tu* pessoa não subjetiva. Há de se considerar que, segundo o autor, esses pronomes não remetem nem a um conceito, nem a um indivíduo, mas sim à instância de discurso em que são proferidos. Ou seja, a referência é unicamente linguística.

¹³ Tema já abordado nos textos: *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946) e *A natureza dos pronomes* (1956).

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, noutra passo, chamamos de instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a do discurso (ibidem: 288).

Enunciação e instância de discurso estão em equivalência conceitual novamente. Além disso, nesse texto, a enunciação pode ser entendida como ato individual de um locutor que toma a língua para si e situa-se como sujeito. Essa é a condição de subjetividade. A noção encontra-se, pois, ligada à problemática da subjetividade.

No final do texto de 1958, Benveniste (2005d, p. 292) tenta explicar uma oposição evidente a seus olhos entre subjetividade e não-subjetividade que, segundo Ono (2007, p. 44), não é fácil de compreender. Parece que aí são reatualizadas distinções feitas anteriormente entre pessoa subjetiva / pessoa não-subjetiva (*Estrutura das relações de pessoa no verbo*); pessoa e não-pessoa (*A natureza dos pronomes*), que levariam a ver uma oposição entre dois modos de enunciação. Ono (2007, p. 45) alerta que essa separação “é suscetível de recolocar em questão a estabilidade da concepção de enunciação”, tal como se encontra em *O aparelho formal da enunciação* como processo de apropriação da língua. Se a enunciação é ato de individuação da língua, “essa individuação não seria idêntica à subjetivação?”, pergunta a autora (2007, p. 45).

Esse texto deixa mais visível o que Ono (2007, p. 45) chama de “as duas operações que estão em jogo na concepção de enunciação.” Como ato individual de apropriação da língua por um locutor para tornar-se sujeito, toda enunciação é uma “subjetivação do locutor” (ONO, 2007, p. 45). Já a distinção feita por Benveniste entre enunciação subjetiva e enunciação não-subjetiva é baseada no plano formal, em que “o critério linguístico é um indicador sui-referencial.” (ONO, 2007, p. 46).

Essa mesma questão volta em um texto posterior ao que estamos comentando. Trata-se de “As relações de tempo no verbo francês”, de 1959 (Benveniste, 2005c, p. 260-276), em que Benveniste faz a distinção bastante criticada entre *discurso* e *história*, que deixaria a entender que somente na enunciação de discurso haveria locutor e ouvinte, a enunciação histórica sendo apresentada como desprovida de subjetividade. Flores (2012, p. 160) assim se pronuncia em relação a esse aspecto:

(...) se a subjetividade está na linguagem, como atesta o texto de 1958, seria um contrassenso supor em um texto posterior – de 1959 – que um uso da linguagem – a *enunciação histórica* – fosse desprovido de subjetividade.

A hipótese de Flores para esse aparente “disparate” é que em ambos os casos a palavra *enunciação* deve ser compreendida como *enunciado*, pois é a marca formal do enunciado que diferencia discurso e história. Em suma, no texto de 1959, o termo *enunciação* deve ser entendido como produto e não como ato de utilização da língua (FLORES, 2012, p. 161). Nesse mesmo artigo, porém, a palavra *enunciação* aparece num sentido mais próximo daquele que se vê em *Da subjetividade na linguagem*, já acrescentando as figuras do locutor e do ouvinte, que serão melhor definidas em *O aparelho formal da enunciação*.

No artigo de 1963, *A filosofia analítica e a linguagem*, Benveniste estabelece uma diferença entre aquilo que é performativo para Austin e para ele mesmo. Para Austin¹⁴, um ato performativo tem função própria, ou seja, formulando um performativo, formulamos uma ação, por exemplo, *eu prometo isso* ou *Desculpo-me*.

Conforme Austin (*apud* Benveniste, 2005a), não há um critério explícito que mostre que o enunciado é performativo ou não, pois dizer “feche a porta” é tão performativo quanto dizer “ordeno que feche a porta”. A palavra “cão”, sozinha, vale por um performativo do tipo: “aviso que o cão pode atacar”. Além disso, segundo o autor, para tornar performativo **qualquer** enunciado, pode-se usar a entonação, o gesto e o contexto.

Benveniste, por sua vez, diz que quando descreveu as formas subjetivas da enunciação linguística, indicou a diferença entre *eu juro* e *ele jura*: este é informação; aquele, ato. Eis a diferença entre enunciação subjetiva e a não-subjetiva¹⁵ (Ono, 2007).

[...] um performativo não tem realidade a não ser quando autenticado como *ato*. Fora das circunstâncias que o tornam performativo, esse

¹⁴ AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes médicas, 1990.

¹⁵ “A enunciação, enquanto ato individual, se coloca como um ato pelo qual o sujeito falante se apropria da língua e pelo qual ele se torna sujeito. Nesse sentido, toda enunciação seria uma subjetivação do locutor. Em contrapartida, quando Benveniste distingue enunciação subjetiva da enunciação não subjetiva, baseia essa distinção no plano formal: o critério linguístico é um indicador sui-referencial. Duas categorias da enunciação – enunciação subjetiva e enunciação não subjetiva –, se restringem a duas individuações possíveis da língua, uma em “eu/tu” e a outra em “ele” (ONO, 2007, 26, 27).

enunciado não é mais nada. (...) Um enunciado performativo que não é ato não existe. (...) Atos de autoridades são, em primeiro lugar e sempre, enunciações proferidas por aqueles a quem pertence o direito de enunciá-los. Essa condição de validade, relativa à pessoa enunciativa e à circunstância da enunciação, deve supor-se preenchida sempre que se trate do performativo (BENVENISTE, 2005a, p. 301, 302).

Benveniste (2005a, p. 302) diz ainda que, como é ato, o performativo tem a característica de ser único, com data e lugar definidos, em circunstâncias particulares. É um ato individual e histórico, por isso irrepetível; é *sui-referencial*, uma vez que se refere à realidade que ele mesmo constitui.

Conforme Benveniste, o enunciado performativo é único: só pode ser efetuado em situações particulares, com lugar e espaços definidos. Além disso, *performativo* e *enunciação* têm as mesmas características, no referido artigo benvenistiano, pois até mesmo a ideia de reprodução do enunciado performativo configura um novo ato. Portanto, quando diz “o enunciado é o ato” (Benveniste, 2005, p. 303), o autor afirma que *enunciado performativo é enunciação*.

Quatro vezes o termo enunciação aparece nesse texto, “dentre os quais três estão em uma acepção semelhante àquela de 1958.” (ONO, 2007, p. 49).

[...] Ao descrever, há alguns anos, as formas subjetivas da enunciação linguística, indicávamos sumariamente as diferenças entre *eu juro*, que é um ato, e *ele jura*, que não passa de uma informação (BENVENISTE, *idem*, p. 298).

Assim, *j'ordonne* (ou *je commande, je décrète*, etc.) *que la population soit mobilisée* [“ordeno ou decido, decreto etc. que a população seja mobilizada”] em que o *dictum* é representado por *la population soit mobilisée*. Trata-se, realmente, de um *dictum*, uma vez que a enunciação expressa é indispensável para que o texto tenha qualidade de performativo (BENVENISTE, *ibidem*. p. 300).

Ora, os atos de autoridade são, em primeiro lugar e sempre, **enunciações** proferidas por aqueles a quem pertence o direito de enunciá-los. Essa condição de validade, relativa à pessoa enunciativa e à circunstância da **enunciação**, deve supor-se preenchida sempre que se trate do performativo (BENVENISTE, *ibidem*. p. 301-302).

A primeira ocorrência traz novamente a questão já discutida da enunciação subjetiva oposta à não-subjetiva. No terceiro e quarto empregos, a palavra está no plural e vincula-se a “atos de autoridade” (ONO, 2007, p. 49-50).

Em *A semiologia da língua*¹⁶, um de seus últimos artigos (1969), Benveniste postula as duas formas de ser língua, semiótica e semântica. A dimensão semiótica equivale à ideia de Saussure sobre o sistema da língua. A língua é um sistema de signos, os quais se definem através de oposições: um signo é o que o outro não é. A língua, nessa dimensão, é uma virtualidade; logo, a referência é excluída. Na dimensão semântica, a língua deixa de ser virtualidade e passa a ser realização. Nesse artigo, nas seis ocorrências, o termo enunciação tem valor teórico.

Semiologia da língua, juntamente com *Os níveis de análise linguística* e *A forma e o sentido na linguagem* são textos que se referem explicitamente à ultrapassagem da linguística da língua. Ono (2007) destaca que Benveniste, no texto de 1969, substitui o termo *frase*, utilizado nos outros dois por *enunciação*. Lembremos que *frase*, para o autor, é a unidade do discurso. O locutor se utiliza da frase para sair do sistema e entrar no discurso. Entendemos, portanto, que, no artigo de 1969, *enunciação* e *frase* se confundem.

O termo *enunciação* aparece, pela primeira vez, nesse artigo, como sinônimo de *atualização*, isto é, o locutor atualiza o sistema semiótico transformando-o em discurso, no semântico. Benveniste lembra, então, que é nessa conversão que ocorre a instituição da referência¹⁷ na realidade do discurso, já que há a instauração de dois elementos necessários, o *eu* e o *tu*, os quais referem e co-referem, respectivamente.

Em *O aparelho formal da enunciação*, artigo datado de 1970, publicado na revista *Langages*, Benveniste define e desenha o quadro formal da enunciação. Para isso, estabelece os caracteres formais de tal quadro, quais sejam o ato de enunciar, o contexto de realização e os instrumentos que o locutor utiliza para se enunciar.

Na busca de estabelecer uma definição para enunciação, até mesmo pelo fato de que seu público era de linguistas, Benveniste diferencia o emprego das formas do emprego da língua. Segundo Aresi (2012, p. 75), ao colocar a distinção nesses termos, Benveniste arrisca-se a não ser compreendido. Se ‘emprego das formas’ se relaciona com o sistema da língua, como explicar o uso do termo “emprego” nesse sintagma? Trata-se, na visão de Aresi (2012, p. 75), de dois usos da palavra emprego. No primeiro caso, refere-se a regras de emprego da língua fora do uso,

¹⁶ Esse artigo será mais detalhado na 2.5, *A análise translinguística*.

¹⁷ A referência será tratada na seção 2.6 deste trabalho.

relativo a uma ordem estrutural / gramatical. Já o sintagma “emprego da língua” refere-se ao uso efetivo da língua na enunciação.

É o “emprego das formas” que parece levar à noção de *língua*, herdada de Saussure, enquanto que “emprego da língua”, embora constituído pelo termo “língua”, afasta-se dessa perspectiva, e remete à noção de enunciação (ARESI, 2012, p. 75).

O emprego da língua é o que permite a enunciação, que se utiliza das formas e é definida como (1) “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2006c, p. 82), ou como (2) o ato de produzir enunciados, ou ainda como (3) este grande processo de apropriação da língua.

Benveniste diz que é por meio de índices específicos e procedimentos acessórios que o locutor se apropria da língua para enunciar-se. E essa apropriação instaura o outro diante do locutor, pois “toda enunciação é uma alocação”.

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, 2006c, p. 84).

Enquanto mecanismo de produção, Benveniste afirma que a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. A enunciação é a passagem da língua enquanto modo semiótico para a língua como semântico. Para que esse movimento ocorra, é necessária a intervenção do locutor. A referência, ausente no domínio semiótico, no domínio semântico, constitui a enunciação.

É preciso destacar ainda o caráter de irrepetibilidade da enunciação, visto que o aparelho formal *eu-tu-aqui-agora* é novo a cada vez que é instaurado.

Embora, a partir de indicações de Ono (2007), tenhamos percebido uma confluência de termos para o mesmo conceito e um uso diferenciado do mesmo termo para conceitos diferentes, não restam dúvidas de que a ideia de enunciação está diretamente ligada à ideia de movimento de apropriação da língua por locutores. Nos textos que percorremos, Benveniste trata a língua como sistema de signos, como uma virtualidade movimentada por locutores que se propõem como sujeitos ao enunciar. É por um ato de ultrapassagem da ideia saussuriana de

sistema de signos que Benveniste lança sua reflexão acerca da língua posta em movimento, por um ato individual de atualização, que é a enunciação.

Tal ato individual de um *eu* que toma a língua para enunciar, instantaneamente, põe em atividade o *tu* para falar do *ele*. Por isso, Endruweit (2006) afirma, com base em Benveniste e em Dufour (2000), que a enunciação é trinitária.

Dufour salienta que além da fórmula unária, ‘eu’ que diz ‘eu’, outros dois pontos constituem a linguística da enunciação: a relação com a eternidade, com o momento de interlocução entre ‘eu’ e ‘tu’, e a forma trinitária do conjunto, referindo-se à inclusão do ‘ele’, da não-pessoa como nos diz Benveniste (ENDRUWEIT, 2006, p. 122).

Partimos, agora, à reflexão acerca do *quadro figurativo*, condição necessária à enunciação.

2.2 O quadro figurativo da enunciação

“Quando um sujeito fala, ele diz ‘eu’ a um ‘tu’, a propósito d’ele” (DUFOR, 2000, p. 69), eis o quadro formado na enunciação. A essa afirmação, somaremos uma passagem do texto de 1970, de Benveniste, que instaura o *quadro figurativo da enunciação*, para tratar das questões de locutor, alocutário e (inter)subjetividade. Além de *O aparelho formal da enunciação (1970)*, os textos trabalhados serão *Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946)*, *A natureza dos pronomes (1956)* e *Da subjetividade da linguagem (1958)*.

A seleção desses artigos deve-se ao fato de eles permitirem uma reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento benvenistiano, no que concerne ao lugar da subjetividade – na língua e na linguagem – e, sobretudo, sobre as figuras necessárias a toda enunciação.

Voltemo-nos à passagem do texto de 1970:

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* (BENVENISTE, 2006c, p. 87, grifos do autor).

O que focalizamos, nesse recorte, são as formas *eu* e *tu*, as duas primeiras pessoas do verbo, as quais são formas ‘vazias’ que se plenificam no momento em que o locutor as utiliza para enunciar-se como *eu* e para se dirigir ao parceiro da alocação, o *tu*.

O par *eu-tu* aparecerá em vários textos do autor e a relação estabelecida entre eles define o princípio da intersubjetividade, constitutivo da linguagem.

Vejam.

Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, texto de 1946, Benveniste critica o modo como a gramática vê os pronomes pessoais. Assim como com os demais signos linguísticos, o autor afirma que as *pessoas* se opõem umas as outras e, nesse sentido, é preciso entender que, para atingi-las, devemos entender suas diferenças. Benveniste busca, então, compreender a natureza dessa oposição entre as pessoas verbais.

Ao definir a estrutura das relações entre as pessoas verbais, Benveniste formula a noção de (inter)subjetividade, na medida em que instaura o *eu* e o *tu* enquanto relacionados entre si: “*eu* designa aquele que fala” e “dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim” (Benveniste, 2005e, p. 250). O *eu*, além disso, designa o *tu* e este “não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir de *eu*” (idem: p. 250). Desse modo é que o princípio da (inter)subjetividade é estabelecido no pensamento benvenistiano.

Ainda nesse sentido, Benveniste critica a classificação do *ele* como terceira pessoa verbal, uma vez que *ele* é o *ausente* do ato de interlocução. A terceira pessoa “comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa” (ibidem: p. 250); Benveniste, por isso, chama-a de “não-pessoa”.

Dessas considerações acerca das pessoas, evidenciam-se duas características cruciais acerca de *eu* e *tu*: a unicidade e a inversibilidade, que remetem, respectivamente, ao caráter cada vez único de *eu* e *tu* e à polaridade existente entre essas duas pessoas, em que o *eu* define o *tu* e esse *tu*, ao se enunciar, transforma-se em *eu*, instaurando o outro como seu *tu*.

A correlação de pessoalidade¹⁸ separa *eu/tu* de *ele*, uma vez que a categoria de pessoa caracteriza-se pela unicidade, inversibilidade e ausência de predicção. *Eu* e *tu* apresentam tais características; *ele* não. Isso justifica a oposição.

A correlação de subjetividade opõe *eu* a *tu*, na medida em que *eu* é interior ao enunciado, exterior e transcendente a *tu*. *Eu* é, portanto, a única pessoa subjetiva, *tu* a pessoa não-subjetiva e *ele*, como já destacamos, a não-pessoa.

Em *A natureza dos pronomes* (1956), Benveniste, tem como objetivo mostrar as diferenças entre os pronomes. Neste artigo, o autor define as categorias de pessoa *eu* – como o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*” (Benveniste, 2005b, p 279) – e *tu* – como “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (idem: p. 279). Devemos lembrar que a situação de alocação é o que permite essa instanciação.

Eu e *tu* seriam aquilo que o autor chama de signos vazios, cuja propriedade principal é estarem sempre disponíveis, para que seu sentido seja construído a cada vez que um locutor se apropria da língua. É por isso que Benveniste (ibidem: p. 279) afirma que as definições de *eu* e de *tu* são categorias da linguagem, e se relacionam com suas posições na linguagem.

Nesse texto, a diferença entre as categorias de pessoa e não-pessoa está na referência estabelecida pelas categorias: a de pessoa é situada no nível pragmático da linguagem, remete à própria instância de discurso em que é proferida; já a de não-pessoa encontra-se no nível sintático, podendo o referente ser objetivo, já que não depende da instância de discurso (KNACK, 2010).

Embora Benveniste aponte outras formas, os dêiticos, por exemplo, que se juntam ao *eu-tu* para fazer referência à instância de discurso, podemos perceber, por esse artigo, que os pronomes são as primeiras formas pelas quais o homem entra na linguagem, e a noção de (inter)subjetividade está condicionada à relação existente entre as pessoas da alocação, *eu/tu*.

A relação dos pronomes com a subjetividade é feita, de fato, em 1958, em um texto destinado a psicólogos, cujo título já delimita o tipo de subjetividade do qual trata Benveniste, que é *Da subjetividade na linguagem*.

¹⁸ Optamos por utilizar o termo *pessoalidade*, pois está vinculado à noção de pessoa. Na tradução da obra de Benveniste para o português, o termo utilizado é *personalidade*.

Para Benveniste, a capacidade do locutor para propor-se como “sujeito” (2005d, p. 286) é que define a subjetividade. Colocando o sujeito entre aspas e utilizando-se de uma oração restritiva¹⁹, o autor deixa claro que se trata de uma categoria linguístico-discursiva, e não filosófica.

A passagem de locutor a sujeito só é possível graças à condição intersubjetiva da linguagem. Como é condição de existência do homem, a linguagem é “sempre referida ao outro, o que acaba por vincular linguagem e subjetividade” (Flores et al., 2009, p. 219). Assim, a linguagem é a condição de passagem dos seres da natureza à cultura.

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” (BENVENISTE, 2005d, p.286).

Em relação a essa passagem, devemos destacar ainda, a relação existente entre o “na linguagem” e o “pela linguagem”. Flores et al. (2009, p. 219) sugerem que o “na linguagem” refere-se à condição do homem, por isso, à intersubjetividade; já o “pela linguagem” refere-se ao “refletir” na língua. Dessa maneira, existiriam duas perspectivas de compreensão da subjetividade: a primeira, segundo a qual a subjetividade está marcada na língua, através de índices específicos (as categorias de pessoa); e a segunda, para a qual a subjetividade pode estar ligada ao exercício da linguagem, ou seja, ligada à noção de enunciação, ao “ato de discurso que é constituído pela temporalidade da instância de discurso e pela linguagem” (idem, p. 219).

Enquanto resultado daquilo que é dito pelo locutor, a subjetividade advém da enunciação. Assim, o sujeito, igualmente, advém do ato de apropriação da língua, “é ‘ego’ que diz *ego*”. O sujeito da enunciação advém em determinado momento, em determinada circunstância, isto é, é contemporâneo à enunciação.

A subjetividade é estabelecida na e pela linguagem quando cada locutor, ao tomar a palavra, qualifica-se como *eu* para emergir como sujeito no discurso. Ao mesmo tempo, institui o outro, aquele com quem fala, designando-o como *tu*. O fundamento da subjetividade é linguístico, representado pela categoria de pessoa. Nesse artigo, Benveniste afirma que também a espacialidade e a temporalidade são

¹⁹ “A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”” (BENVENISTE, 2005d, p. 286).

marcas do sujeito no enunciado; o espaço e o tempo são sempre contemporâneos à instância de discurso.

A inversibilidade de papéis torna possível a comunicação linguística. A polaridade *eu/tu* é o que Benveniste chama de intersubjetividade, condição necessária para a instauração da subjetividade.

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa *eu* (BENVENISTE, 2005d, p. 286).

Não se pode dizer, então, que Benveniste apresenta uma teoria subjetivista, haja vista que a subjetividade é projetada na relação intersubjetiva de *eu-tu*. A intersubjetividade, portanto, é inerente à linguagem e condição da subjetividade.

Retomamos, a partir de agora, o texto de 1970, *O aparelho formal da enunciação*, em que o mestre apresenta, de fato, o *quadro figurativo* da enunciação, cuja característica principal é a “*relação discursiva com o parceiro*” (Benveniste, 2006c, p. 87).

O ato individual de apropriação da língua – enunciação - põe em relevo o locutor, pois é ele quem a torna própria. Por isso, o autor diz que o locutor é parâmetro das condições de enunciação.

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (idem:p. 84).

Por ser a enunciação um acontecimento individual, o locutor no processo de semantização, ou seja, na passagem da dimensão semiótica para a semântica, advém como sujeito. Antes que, em razão da presença da palavra “individual”, se interprete que Benveniste tem uma visão subjetivista da subjetividade, lembremos novamente que, para o autor, a subjetividade só é possível graças à intersubjetividade, ou seja, a mobilização da língua é a condição de o locutor referir pelo discurso, assim como é, para o outro, a possibilidade de co-referir. As “duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação” (ibidem: p.87); eis a estrutura do diálogo.

O relevo dado por Benveniste à natureza dialógica da linguagem humana tem uma consequência relevante: a instauração do efeito pragmático da comunicação. Agustini e Leite (2012, p. 254) assim apresentam essa questão:

A natureza dialógica da linguagem humana, nessa proposta, permitiu a Benveniste ressaltar de modo mais contundente, uma implicação valiosa (e distintiva) para a espécie humana, a saber: somos capazes, em tese, de nos endereçar, na e pela linguagem, a nossos semelhantes, promovendo diálogos (...). [grifos dos autores]

A linguagem é o lugar de constituição da subjetividade. Ela está “de tal forma organizada que permite a cada locutor **apropriar-se da língua toda**²⁰ designando-se como eu” (Benveniste, 2005d, p. 288).

É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 2005d p.288)

No texto de 1970, Benveniste esclarece melhor a relação da subjetividade com a língua toda ao afirmar:

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, 2005c p. 84).

Esse detalhe de seu texto nem sempre foi percebido. Tanto é assim que a contribuição de Benveniste frequentemente é reduzida ao fato de ele ter dado destaque aos indicadores de subjetividade na linguagem, circunscritos a *eu-tu-aqui-agora*.

Para Aresi (2011), o termo “índice” está relacionado à noção de elemento formal que aponta para a subjetividade na linguagem, isto é, aos indicadores de subjetividade, definidos no *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES, et al., 2009, p. 140) como “formas disponíveis na língua utilizadas para convertê-la em discurso, cujo emprego remete à enunciação” (índices de pessoa, tempo e espaço).

Já o termo “procedimento” remete à ideia de processo, de modo de organização das unidades da língua, isto é, à sintagmatização. A respeito dos

²⁰ Grifo nosso.

procedimentos acessórios Benveniste pouco diz. Entre as sinalizações que ele faz nesse sentido, incluem-se as grandes funções sintáticas - *Interrogação; Intimação; Asserção* -, além de todos os tipos de modalidades formais, uns pertencentes aos verbos (modos verbais); outros, pertencentes à fraseologia, indicando incerteza, possibilidade, indecisão etc. (BENVENISTE, 2006c, p. 87).

Do exposto até aqui, concluímos que a natureza dialógica da linguagem, ressaltada por Benveniste no que ele chama de quadro figurativo da enunciação, assegura a comunicação intersubjetiva. É a relação entre *eu* e *tu* que permite esse “efeito pragmático” na e pela enunciação. Essa relação se institui para falar de uma ausência, o *ele*, configurando-se, assim, a enunciação como trinitária²¹.

O *quadro figurativo da enunciação* é de grande valia para o presente trabalho. Embora tenha sido pensando para a enunciação oral, acreditamos poder deslocá-lo para a enunciação escrita. Antes de avançar nesse sentido, abrimos um espaço para desenvolver a questão da enunciação escrita. Como já dito, vamos nos valer de formulações de Nunes e Flores (2012) e Endruweit (2006), baseadas nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*, bem como trataremos aspectos abordados no curso sobre escrita que Benveniste (2012) ministrou no *Collège de France* em 1969.

2.3 A enunciação escrita

A especificidade da enunciação escrita é tratada por Nunes e Flores (2012) em artigo que analisa, com base na teoria da enunciação de Benveniste, resumos informativos produzidos por alunos de pós-graduação. Os autores partem do parágrafo que encerra *O aparelho formal da enunciação*:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. (...) Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui (BENVENISTE, PLGII, p. 90).

A julgar por essa passagem, a enunciação escrita fica como mais um dos projetos que Benveniste deixa para o futuro, cabendo a seus leitores dar-lhe corpo.

²¹ Voltaremos a esse ponto no decorrer do trabalho.

Recentemente, no entanto, tomamos conhecimento de que a escrita foi tema de um dos cursos ministrados por Benveniste no *Collège de France* em 1969. Esse curso semanal, chamado *La langue et l'écriture*, teve a duração de aproximadamente dois meses (de 03 de fevereiro a 24 de março) e integra a obra *Dernières Leçons*, publicada em 2012²². Deixaremos esse curso para mais adiante. Agora, vamos nos dedicar à busca, no texto de Nunes e Flores (2012), de elementos que nos ajudem a ver com mais clareza nosso objeto de estudo.

Em primeiro lugar, destacamos o modo como esses autores entendem a expressão “formas complexas do discurso”, jamais utilizada antes por Benveniste. Segundo Nunes e Flores (2012, p. 237), as formas complexas do discurso são o objeto de estudo da metassemântica, anunciada por Benveniste no final de *Semiologia da língua* (2006d), quando ele abre seus estudos para além do âmbito intralinguístico, propondo duas vias para a ultrapassagem da noção saussuriana de signo como princípio único de que dependeriam, simultaneamente, a estrutura e o funcionamento da língua. Essa ultrapassagem, diz Benveniste, será feita:

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão da significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica;
- na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação (BENVENISTE, 2006d, p. 67).

Com base nas considerações precedentes, propomos que, assim como os textos de uma maneira geral, a redação de vestibular está entre as formas complexas de discurso, objeto da metassemântica, que estende a teoria de Benveniste para o âmbito dos textos e das obras.

Seguindo em seu raciocínio, Nunes e Flores (2012) observam que a enunciação oral envolve locutor e alocutário, enquanto a enunciação escrita supõe autor e leitor, abarcando, portanto, o ato de ler.

²² Obra que contém os últimos cursos de Benveniste (1968-1969) no *Collège de France*, estabelecida e apresentada pelos linguistas Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio, com um prefácio de Julia Kristeva e um posfácio de Tzvetan Todorov. Essa edição contém ainda alguns documentos inéditos: uma biografia de Benveniste, uma apresentação de seus arquivos conservados na *Bibliothèque Nationale de France* e fotos das notas preparatórias de seus cursos.

Em mais um outro aspecto os dois tipos de enunciação se diferenciam, o da temporalidade. Dizer oralmente, geralmente²³, dá-se em uma troca direta, escrever se produz em um outro tempo. A enunciação falada é simultânea temporalmente ao aqui e agora de *eu* e *tu*. Já a enunciação escrita “supõe outro tempo, o tempo da leitura.” (NUNES; FLORES, 2012, p. 238).

Nunes e Flores (2012) destacam ainda que a escrita instaura uma dupla cena enunciativa, isto é, dois planos de enunciação, a enunciação do autor do texto e a das demais enunciações que se tornam presentes nesse texto. No caso da redação de vestibular, por exemplo, a enunciação do aluno se encontra absolutamente pautada por uma enunciação primeira, a do proponente do tema, normalmente, acompanhada por textos de apoio (TA), trazidos para “inspirar” a escrita do candidato. É de esperar que, ao enunciar, o locutor-vestibulando deixará no enunciado suas próprias marcas e também as das enunciações desses “outros”, já que o que escreve, além de se enunciar ao escrever, no interior de sua escrita, faz os outros se enunciarem.

Das considerações de Nunes e Flores (2012), destacamos para reflexão posterior sobre nosso objeto de estudo:

- a enunciação escrita é uma forma complexa de discurso;
- a enunciação escrita é produto de uma leitura;
- a enunciação escrita supõe um outro tempo, o da leitura;
- a enunciação escrita mobiliza uma dupla cena enunciativa;
- a enunciação escrita, além das do locutor, traz as marcas da enunciação anterior pela qual se pauta.

Passamos, a seguir, a buscar, no trabalho de Endruweit (2006), mais elementos para seguir pensando sobre nosso objeto de estudo, a redação de vestibular.

Endruweit (2006) trata da escrita como um acontecimento enunciativo, sendo, portanto, como toda enunciação, cada vez única e irrepetível. O que ela propõe é olhar para a escrita não por seu enunciado, mas por sua enunciação. O que isso

²³ Dizemos ‘geralmente’, tendo em vista casos de fala gravada, que podem ser ouvidas em outros tempos e espaços.

quer dizer? Quando tomada somente pelo enunciado, a escrita é produto que se deixa ver em um texto, que permite o acesso a um código de regras²⁴.

A consideração da escrita pela enunciação, segundo a autora, impõe questões de outra ordem. Significa dizer que a escrita estende-se para além da simbolização, entrelaçando-se com o sujeito. Em razão desse entendimento, para a autora, os movimentos feitos pelo sujeito durante o processo da escrita apenas poderão ser observados se tomados como rastros. E é atrás desses rastros que ela analisa um *corpus* constituído por dez textos escolares, contendo o rascunho e a versão final de cada um. A descrição do corpus foi dividida em três partes, pois, segundo a autora, a negociação do locutor com a língua em busca do sentido e em direção à completude imaginária com o “tu” ancora-se em três movimentos, a saber: Supressão; Inserção e Substituição. A análise mostra que esses movimentos são constitutivos da escrita de redações de alunos.

O trabalho de Endruweit nos mostra que na escrita o sujeito faz sua marca, o que confirma o conceito de enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006c, p.82). Além disso, entender a escrita pela enunciação propicia desligá-la de sua relação com o alfabeto e vê-la como possibilidade de significar para além do que o código linguístico determina.

Não é nosso propósito ir mais longe na exposição desse trabalho realmente inovador no terreno da reflexão sobre a escrita escolar. Dele apenas vamos reter a distinção *escrita como enunciado / escrita como enunciação*, da qual faremos um uso particular, afinado como os propósitos desta dissertação.

No contexto escolar, em geral, é ainda forte a ideia de escrita como produto materializado em um texto, visto como unidade estabilizada de sentido, autônoma em relação à instância de enunciação. Não desconhecemos que já há sinais de um movimento na direção do incentivo à reescrita, mas o que, predominantemente, se avalia é a redação como produto “acabado”²⁵, isto é, a redação como enunciado.

²⁴Esse lugar para a escrita é denominado pela autora de “imaginário”, e considerado como necessário, pois sem ele não há a possibilidade de pensarmos na enunciação da escrita. Portanto, não se deve entender que seu trabalho critique a dimensão textual da escrita.

²⁵ É interessante observar que, na língua portuguesa, o substantivo reservado para designar o ato de escrever (a *escrita*) tem a mesma forma do particípio passado do verbo *escrever*, trazendo a ideia de já escrito. Em francês, ao contrário, a palavra *écriture* denota não só a representação gráfica de uma língua, mas também representa o que se inscreve numa *dinâmica temporal*, em uma *duração*. (LEBLAY, 2011, p. 12).

Tomar a escrita escolar como enunciação é, em primeiro lugar, considerar todo o processo de “fabricar” um texto, que inclui notas e rascunhos. É deslocar o olhar da escrita-produto, considerada como representação gráfica do pensamento, para a escrita-processo, isto é, vista dentro de uma dinâmica temporal²⁶.

Em segundo lugar, tomar a escrita como enunciação implica vê-la dentro do quadro figurativo da enunciação, em que um locutor se apropria da língua toda designando-se como *eu*, que se institui diante de um *tu* para falar de alguma coisa (*ele*).

Na avaliação de redações de vestibular, seria inviável incluir notas e rascunhos previamente produzidos pelos candidatos. No entanto, talvez seja possível incentivar uma reflexão sobre a complexidade da(s) cena(s) enunciativa(s) em que esses textos se produzem. Não queremos negar que a escrita requer a confluência de saberes em ortografia, morfossintaxe e textualidade. Mas escrever não é só mobilizar esses saberes. Escrever envolve, sobretudo, negociação com todo um conjunto de elementos implicados na situação de enunciação.

Suspendemos temporariamente essa reflexão para trazer, do curso de Benveniste (2012), elementos para enriquecer nossa percepção sobre a enunciação escrita.

2.4 A escrita em *Dernières Leçons*

As oito lições que integram o curso *La langue et l'écriture* encontram-se no Capítulo 2 de *Dernières Leçons* (BENVENISTE, 2012). Nesse curso, Benveniste trata do ato de escrever, da aprendizagem da escrita e dos tipos de escrita constituídos ao longo da história²⁷. Não é nosso propósito tentar abarcar toda a reflexão de Benveniste a esse respeito. Como já dito, vamos nos deter nas lições 8 e 15, nas quais encontramos aspectos que podem contribuir para esclarecer o objeto de que nos ocupamos nesta dissertação, a escrita escolar na situação de Concurso Vestibular.

²⁶ Verifica-se hoje, na França, uma tendência a deslocar o olhar do professor dos escritos produzidos para o processo da escrita. A esse respeito, ver Fabre-Cols (2002).

²⁷ Kristeva (2012) destaca que Benveniste não procura a “origem da escrita”, mas as diversas soluções encontradas, em diferentes línguas no curso da história, para a representação gráfica da significância. (Cf. lições 9 a 13, em Benveniste, 2012).

Na lição 8, Benveniste nos provoca a *repensar* “à neuf”²⁸ a relação da língua com a escrita. Começa por comentar criticamente observações feitas por Saussure sobre a escrita²⁹. Na sequência, faz uma afirmação que nos chama bastante a atenção:

A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se o aspecto sonoro-fônico da linguagem com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação (BENVENISTE, 2012, p. 92, tradução nossa).

A partir daí, ele propõe o primeiro princípio para a análise desse fenômeno: “a escrita é em si e por si um sistema semiótico.” (BENVENISTE, 2012, p. 92). Um pouco mais adiante, volta a comentar as abstrações que são necessárias ao locutor quando escreve: ele precisa se libertar da representação do falar como atividade, como exteriorização de pensamentos, como comunicação viva, o que é uma operação bastante penosa como o atesta a experiência de professores que ensinam rudimentos da escrita a crianças. (BENVENISTE, 2012, p. 93). A escrita, prossegue o autor (2012, p. 93), pressupõe a conversão repentina da língua em imagem da língua, substituindo-se, nessa passagem, os gestos, os sons, a participação do outro por signos traçados a mão.

(...) fala-se quando se tem necessidade ou vontade de falar, em certas circunstâncias, para obter um certo resultado, com uma pessoa que tem certa voz, em certas relações de idade, de amizade etc (BENVENISTE, 2012, p. 93, tradução nossa).

Assim, se no exercício da fala, o locutor se liga à situação em que ele se encontra e à necessidade particular de se exprimir, na escrita, ele precisa operar uma segunda abstração, a de afastar-se dessa “riqueza contextual” essencial ao falante.

Nas páginas 95 e 96, encontram-se observações diretamente dirigidas ao processo de aquisição da escrita. Aquele que vive esse processo passa por um outro nível de abstração: da palavra ao desenho da palavra, do falar à imagem

²⁸ Segundo Dessons (2006), o prefixo *re-*, em Benveniste, tem um valor crítico. Dois valores podem ser encontrados para esse prefixo nas formulações do linguista: um valor de iteração, glosado pela locução à *nouveau* (“de novo”, “novamente”) e um valor de invenção, glosado pela locução à *neuf* (“algo novo”).

²⁹ Não entraremos nessa discussão para não desviar de nosso propósito principal. Para uma reflexão sobre a escrita no contexto da obra saussuriana, remetemos a Endruweit (2006).

simbólica do falar. Isso porque, para Benveniste (2012, p. 94), “o ato de escrita não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada”.

O que é, para o autor, linguagem interior³⁰? Trata-se de uma linguagem que tem caráter global, esquemático, não construído, não gramatical. “É uma linguagem alusiva”, inteligível para o falante e somente para ele (BENVENISTE, 2012, p. 95).

(...) transferir essa linguagem interior, condicionada pela relação do locutor com ele mesmo, em uma experiência e em uma circunstâncias únicas, mutáveis, em uma forma inteligível a outros e que perde, sob seu aspecto escrito, toda relação *natural* com a ocasião que foi aquela da linguagem interior, é uma tarefa considerável, que exige uma atitude totalmente diferente da que adquirimos pelo hábito de transferir o pensamento à escrita (BENVENISTE, 2012, p. 95, tradução nossa).

Da Lição 9 a Lição 13, Benveniste apresenta dados sobre a representação gráfica da significância ao longo da história. Para Kristeva (2012, p. 26), a história da escrita constitui uma nova etapa na teoria da significância de Benveniste. Apesar de apenas esboçada, já se mostra potencialmente rica para a pesquisa em semântica e semiologia da enunciação. Na Lição 14, o linguista comenta o fato de a escrita ter transformado o fenômeno das civilizações, constituindo-se no instrumento mais profundo que a humanidade conheceu depois do fogo. Deixamos para investigações futuras o enfrentamento dos desafios contidos nessas lições. Assim, seguimos para a lição 15, em que encontramos elementos que mais diretamente interessam a nossos objetivos.

Na lição 15, Benveniste tem o propósito de estudar a língua e depois sua relação com a escrita para ver como uma e outra operariam uma significação com a ajuda de um sistema de distinções representativo e constante. Ele inverte a hipótese inicial sobre a escrita, afirmando que “a língua e a escrita significam exatamente do mesmo modo.” (BENVENISTE, 2012, p. 127). Há uma relação de homologia entre falar e ouvir, de um lado, e escrever e ler, de outro. “Falar está para ouvir do mesmo modo que escrever está para ler.” (BENVENISTE, 2012, p. 127). Contrariando a afirmação de Saussure (1969, p. 34) de que “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos”, afirma que “a escrita é uma forma secundária de fala”; é a fala

³⁰ Segundo Kristeva (2012, p. 24), a linguagem interior, em Benveniste, liga-se a interrogações anteriores sobre a “força anárquica do inconsciente freudiano.”

transferida do ouvido à vista (BENVENISTE, 2012, p. 131). Tudo se explica por esse princípio: a escrita é ainda a fala, sob uma forma secundária. Isso porque

(...) ela comporta as duas propriedades, semiótica e semântica, características do discurso, e somente do discurso, ou somente da expressão linguística, em face de outros sistemas semiológicos. A escrita não é outra coisa senão uma forma de fala (BENVENISTE, 2012, p. 131, tradução nossa).

Essa passagem sustenta a interpretação de Kristeva (2012, p. 22), segundo a qual Benveniste constrói o conceito de escrita em sua teoria geral da significância da língua.

O linguista vê, na escrita, uma relação entre mão e fala. “A mão prolonga a fala”, segundo ele (2012, p. 132). A voz e a boca constituem um sistema primário, que, na escrita, é substituído pela mão e pelo olho. Entre a boca e a orelha, o elo é a *fonía* emitida-ouvida; entre a mão e o olho, o laço é a *grafia* traçada-lida.

“Ler” e “escrever” é o mesmo processo no homem, um não existe sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como se fosse a outra face da outra (BENVENISTE, 2012, p. 133, tradução nossa).

E qual é a relação entre o sistema primário (fala) e o sistema secundário (escrita)?, pergunta o linguista (2012, p. 133). Uma vez que se veja a escrita como um prolongamento da fala, ou seja, como uma forma de fala, a escrita parece não ser um signo, mas um “dispositivo que retransmite o conjunto dos signos recebidos” (BENVENISTE, 2012, p. 134).

Nesse ponto da lição 15, Benveniste retoma a questão da dupla significância:

- enquanto conjunto de signos suscetíveis de serem reconhecidos pelos que têm em comum a mesma língua;
- enquanto reunião de signos portadores de significação, que, satisfeitas as necessidades, tornam possível a construção de enunciados significantes por meio de signos.

Compreender é o termo característico dessa segunda operação, enquanto reconhecer é o termo característico da primeira operação. Reconhecer e compreender, segundo Benveniste (2012, p. 135), endereçam-se a centros fisiológicos totalmente diferentes.

Benveniste encerra a última lição de seu curso dizendo que essas conclusões podem se prestar a discussões e novos exames, uma vez que se trata do início de uma reinterpretação de numerosos conceitos que tocam a língua. A própria noção de “língua” deve ser mais ampla, deve conter mais noções do que as que já lhe foram atribuídas, conclui o autor (BENVENISTE, 2012, p. 135).

Das lições de Benveniste, destacamos para a reflexão sobre nosso objeto de estudo:

- a enunciação escrita requer a abstração do aspecto sonoro-fônico da língua com tudo o que está nele implicado, bem como o afastamento da riqueza contextual típica da oralidade;
- a enunciação escrita está necessariamente associada à leitura; ler e escrever são operações complementares;
- a enunciação escrita comporta também a dupla significância da língua.

Esses pontos serão retomados no final do capítulo. Passamos, a seguir, a tecer algumas considerações sobre a dupla significância da língua para melhor entender o conceito de translinguística de acordo com Benveniste.

2.5 A análise translinguística

Em *Semiologia da Língua* (2006d), Benveniste examina o estatuto da língua entre os sistemas de signos. Esse artigo relaciona-se a uma problemática particular desenvolvida em duas comunicações precedentes: *Os níveis da análise linguística* (1962)³¹ e *A forma e o sentido na linguagem* (1966)³². O conjunto visa a ultrapassar a linguística da língua (ONO, 2007, p. 52).

Sintetizando bastante, nesse artigo, Benveniste, na busca de definir o lugar da língua entre os sistemas de signos, dimensiona para ela seu caráter de dupla significância. No final do texto, apresenta as duas vias por onde se pode ultrapassar a noção saussuriana de signo: a análise intralinguística, que abre para uma nova dimensão de significância, a do discurso, denominada *semântica*, distinta da que está ligada ao signo, chamada por ele de *semiótica*; a análise translinguística, que se ocupará de textos, obras e, podemos acrescentar, das formas complexas do discurso. Para possibilitar a análise translinguística, é necessária a elaboração de

³¹ Benveniste (2005g).

³² Benveniste (2006a).

uma metassemântica, a ser construída sobre a semântica da enunciação, que será uma semiologia de “segunda geração”, com instrumentos e métodos que poderão contribuir para o desenvolvimento de outras ramificações da semiologia geral³³ (BENVENISTE, 2006d, p. 67). São essas ideias que privilegiaremos em nossa discussão.

No excerto acima, Benveniste distingue dois tipos de análise: a análise intralinguística e a análise translinguística.

A análise intralinguística, como o nome mesmo já diz, relaciona-se à análise dentro do sistema da língua, no sentido de ver como o signo (semiótico) comporta-se como palavra (semântico).

A análise translinguística visa a um exame das formas complexas de discurso, ou seja, das grandes massas verbais. Para que haja uma análise desse tipo, é preciso que se estabeleça uma “semiologia de segunda geração”, uma metassemântica.

Flores (2011) apresenta cinco pontos de reflexão, em se tratando da passagem final de *Semiologia da língua*. O primeiro deles trata do termo *ultrapassagem*, utilizado por Benveniste, no que diz respeito ao princípio do signo. Para o linguista, a *ultrapassagem* ocorre quando se tenta explicar a estrutura e o funcionamento da língua.

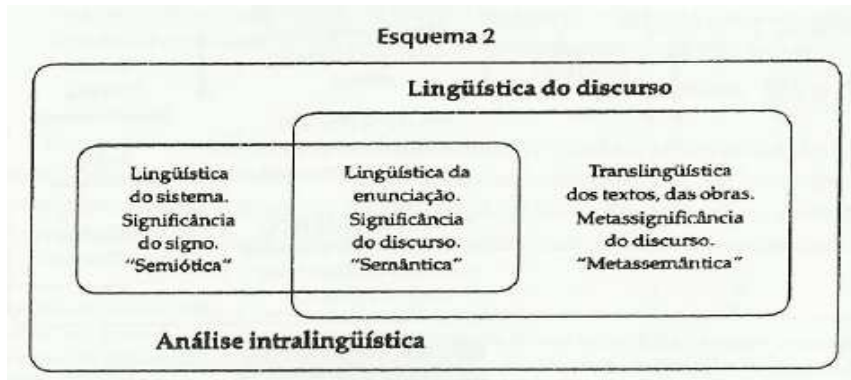
O segundo ponto diz respeito aos modos como tal *ultrapassagem* ocorre – através da análise intralinguística e da translinguística. Para Flores (2011), a análise intralinguística consiste no que se tem chamado de teoria da enunciação de Benveniste, uma vez que articula frase e signo, semiótico e semântico. Já a análise translinguística está projetada para o futuro. É o domínio que exige uma nova disciplina, a *metassemântica*. Conforme Flores (2011, p. 20), essa disciplina seria constituída sobre a semântica da enunciação, isto é, a análise intralinguística, e tomaria por objeto obras e textos.

O último ponto relaciona a metassemântica a uma “semiologia de segunda geração”, no sentido de analisar *formas complexas de discurso* (BENVENISTE, 2006c, p. 90), que são as obras, os textos etc, diferentemente da “semiologia de primeira geração” (saussuriana), que toma por base o signo.

³³ Temos aí uma proposta de desenvolver o projeto saussuriano de semiologia geral.

Jean-Michel Adam (2008) faz uma incursão pela linguística benvenistiana para apresentar sua análise textual dos discursos. Nessa incursão, apresenta também uma leitura sobre esses dois tipos de análise. Observemos o esquema proposto pelo linguista (idem. p.39).

Figura 1: Esquema da translingüística, conforme Jean-Michel Adam



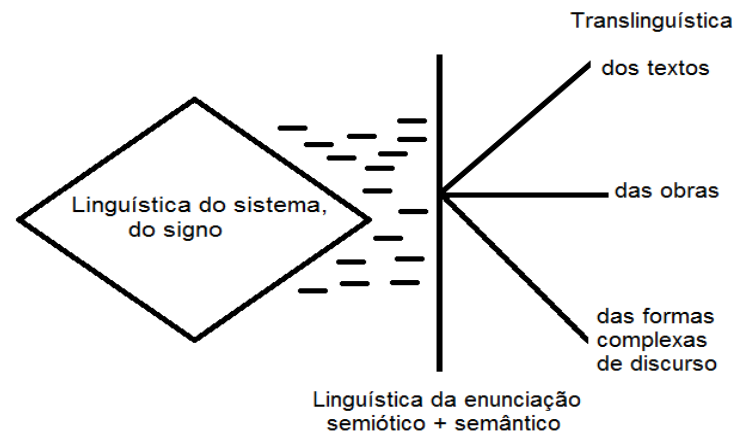
(Fonte: ADAM, 2008, p. 39).

A linguística da enunciação é entendida, por Adam (2008, p. 39), como uma linguística de transição entre a linguística do sistema e a translingüística dos textos e das obras. O lugar destinado à linguística da enunciação é central, visto que a enunciação se utiliza do sistema, criando uma metasemântica, que é a semântica do discurso, ou em outras palavras, a semântica da dimensão semântica da língua. Meschonnic (1997, *apud* Adam, 2008) diz que a translingüística é uma terceira visão da significância.

Do exposto acima, depreendemos que, para a análise intralingüística, utilizamos a semântica da enunciação; para a análise translingüística, precisaremos da metasemântica. Sob o nome de semiologia de segunda geração, a metasemântica "vai buscar a significação em análises translingüísticas nas relações signo/antropo: o homem na língua, a comunicação intersubjetiva" (BRESSAN, 2010, p. 108), enfim, em toda manifestação da cultura.

Inspirados no esquema de Adam (2008), pensamos em propor outro, que relacione os dois modos de análise – a intra e a translingüística.

Figura 2: Linguística da enunciação: uma lente de refração



(fonte: elaborada pela autora)

O que propomos, a partir desse esquema inspirado no teorema do espectro de Newton, é que se olhe para a linguística da enunciação não como transição, mas como uma lente que refrata a linguística do sistema, do signo, em feixes para análise de textos, obras e formas complexas de discurso. A translinguística é, portanto, um modo de análise que utiliza a lente da linguística da enunciação (semiótico + semântico) como parâmetro, mas vai além.

Ancorados pela *translinguística*, como pensar a significação na enunciação escrita? Conforme observado em *Dernières Leçons*, entre a língua e a escrita estabelece-se uma relação de homologia. A homologia é um dos três tipos de relações entre sistemas semióticos colocadas por Benveniste em *Semiologia da língua*³⁴ (2006d). Trata-se de um tipo de relação “que estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos” (BENVENISTE, 2006d, p. 62). Diferentemente da relação de engendramento, em que um segundo sistema é construído a partir de um primeiro, preenchendo uma função específica, a relação de homologia “não está constatada, mas instaurada em virtude de conexões que se descobrem ou que se estabelecem entre dois sistemas distintos” (BENVENISTE, 2006d, p. 62)

De acordo com Benveniste (2012, p. 131, tradução nossa):

A escrita se manifesta como uma forma secundária da fala, que comporta as duas propriedades, semiótica e semântica,

³⁴ As outras duas são: relação de engendramento, relação de interpretação.

características do discurso, e do discurso somente, ou da expressão linguística somente, diante de outros sistemas semiológicos.

Já que a escrita apresenta, também, dois domínios de significação, o semiótico e o semântico, podemos tratar, de fato, a enunciação escrita como inscrita no quadro da teoria da significância da língua, proposto por Benveniste.

Para Kristeva (2012), a escrita, sendo um dispositivo da fala fixado em um sistema de signos, integra a interpretância da língua.

Os domínios, semiótico e semântico, articulados na escrita, mostram que, para que haja um estudo sobre o modo de enunciação escrita, é preciso recorrer à análise translinguística, que exige a elaboração da metassemântica, uma “semiologia de segunda geração”, apta a analisar as *formas complexas de discurso*, que são as obras, os textos etc.

O ato de escrever, ou seja, o processo da enunciação escrita não pode ser confundido com *texto*, conforme atenta Knack (2012, p. 148). Vamos, a seguir, apresentar a noção de texto adotada em nosso trabalho.

2.6 O texto

Para que seja possível fazermos uma análise translinguística, é preciso articular dois planos, o geral e o analítico. Por isso, é necessária a construção da metassemântica.

Uma das unidades da metassemântica é o *texto*. Mas o que significa estudar texto escrito sob o ponto de vista enunciativo? Qual a definição de texto para Benveniste?

Como já tratado neste trabalho, Benveniste não teorizou sobre enunciações escritas, nem mesmo sobre texto, nos PLGs. Para que cheguemos, então, a uma conclusão e, talvez, a uma definição de *texto* sob o viés enunciativo de Émile Benveniste, faremos alguns recortes³⁵ nos PLGs, e traremos observações feitas por Knack (2012) acerca do tratamento de textos – sejam eles falados ou escritos. Porém, como nosso objeto é o *texto escrito*, seguiremos o trabalho de Mello (2012),

³⁵ Utilizamos o recurso *Gerador de contextos do corpus*, do site <http://www6.ufrgs.br/letras/benvenisteonline/>, como ferramenta facilitadora para encontrar as ocorrências da palavra *texto*.

segundo o qual existem algumas noções do quadro teórico de Benveniste que podem ser deslocados para uma reflexão sobre o objeto texto.

Vejamos.

A frase é um dos níveis de análise linguística proposto por Benveniste³⁶. Tal nível é definido como unidade de discurso (2005g, p. 139) e como “vida da linguagem em ação” (idem: p.139). Flores (2010) destaca que a frase é, assim como a enunciação, particular.

“Uma frase não pode servir de integrante a outro tipo de unidade” (BENVENISTE, 2005g, p. 137), como o signo, por exemplo. Ela compõe o nível mais superior da análise linguística; é a expressão do domínio semântico da língua³⁷; por isso é de extensão variada – pode ser constituída de uma única palavra, um livro, um texto de uma folha. “Seja qual for a extensão do *texto* considerado, é preciso, em primeiro lugar, segmentá-lo em porções cada vez mais reduzidas até os elementos não decomponíveis” (BENVENISTE, 2005g, p.128, grifo nosso).

Nesse excerto, do artigo de 1962, encontramos a possibilidade de dimensão variável do texto, combinado à ideia de frase. Conforme Mello (2012), a concepção de variabilidade da extensão da frase é o que permite sustentar que ela pode coincidir com o próprio *texto*. Mello (2012, p. 81) traz a concretude como característica da noção de *texto*, relacionada à ideia de segmentação. Segmenta-se aquilo que é concreto³⁸, que faz sentido, que existe por si só.

Precisamos então operar sobre porções mais longas de *textos* e procurar o modo de realizar as operações de segmentação e de substituição quando não mais se trate de obter as menores unidades possíveis, mas unidades mais extensas (BENVENISTE, 2005g, p. 129).

O fragmento acima corrobora a leitura feita por Mello (2012, p. 82) de texto como “objeto concreto” de limites variáveis e variados.

Em *A natureza dos pronomes*³⁹, encontramos outras três ocorrências do termo *texto(s)*⁴⁰.

³⁶ Artigo de 1962, *Os níveis de análise Linguística*.

³⁷ Artigo de 1967, *A forma e o sentido na linguagem*.

³⁸ Os merismas, por exemplo, são indecomponíveis. Abaixo deles, não há nível algum.

³⁹ Artigo de 1963.

⁴⁰ Existem outras ocorrências do termo em toda obra benvenistiana. Entretanto, aquelas que foram destacadas neste trabalho dizem respeito a *texto* enquanto objeto concreto, unidade de análise.

Pode-se imaginar um *texto* linguístico de grande extensão – um tratado científico, por exemplo – em que *eu* e *tu* não aparecem nem uma única vez; inversamente seria difícil conceber um curto *texto* falado em que não fossem empregados. Entretanto, outros signos da língua se distribuiriam indiferentemente entre esses dois gêneros de *textos* (BENVENISTE, 2005b, p. 278).

Essa passagem reafirma a ideia de que, para Benveniste, há diferenças entre texto falado e texto escrito. A expressão dos interlocutores, ou seja, o uso das marcas formais *eu* e *tu*, no texto falado, é muito mais recorrente do que as mesmas expressões no texto escrito, embora saibamos que os mesmos sempre se instauram, caso contrário, não haveria enunciação.

Mello (2012, p.82) explica que a locução adjetiva “de grande extensão” e o adjetivo “curto” dizem respeito à extensão do texto. Os elementos da língua fazem os textos, falados e escritos, existirem por si; por isso, Mello (2012) reafirma a ideia de texto como “objeto concreto”.

Em *A filosofia analítica e a linguagem*, Benveniste (2005a) utiliza a palavra *texto* como sinônimo de “aquilo que foi dito”, de enunciado. Texto é tido como “o resultado da enunciação” (MELLO, 2012, p.82).

Podemos propor uma primeira definição, dizendo que os enunciados performativos são enunciados nos quais um verbo declarativo-jussivo na primeira pessoa do presente se constrói como um *dictum*. (...) Trata-se, realmente, de um *dictum*, uma vez que a enunciação expressa é indispensável para que o texto tenha qualidade de performativo (BENVENISTE, 2005a, p.300).

A linguagem e a experiência humana, de 1965, traz um excerto que apresenta características do texto escrito relacionadas ao tempo de enunciação e co-enunciação. Assim, colocando o dêitico “hoje” em um texto escrito:

“hoje” não é mais então o signo do presente linguístico, pois que não é mais falado e percebido, e ele não pode mais enviar o leitor a algum dia do tempo crônico, pois que não se identifica com nenhuma data; ele pode ter sido proferido em qualquer dia do calendário e se aplicará indiferentemente a todo dia (BENVENISTE, 2006b, p. 78).

Eis a diferença fundamental entre texto oral e texto escrito: no oral, os dêiticos são concomitantes ao discurso proferido; já no texto escrito, os dêiticos estariam separados do discurso (cf. Mello, 2012).

Vimos, na primeira seção deste trabalho, que no artigo de 1969, *Semiologia da Língua*, a ideia de frase confunde-se com a ideia de enunciação. Em 1970, em *O Aparelho*, Benveniste estabelece a mudança do termo *frase* para *enunciação*.

Se *frase*, expressão semântica por excelência (Benveniste, 2006b, p.229), é *enunciação*, podemos concluir, nesse momento, que *texto* é, conseqüentemente, *enunciação*, tem, pois, um componente singular e irrepitível. “É o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o *texto* do enunciado que é nosso objeto” (BENVENISTE, 2006c, p.82).

O termo *texto*, nesse excerto, parece estar relacionado àquilo que será (ou que foi) enunciado. O objeto da análise é a enunciação, ou seja, o ato individual de apropriação da língua. Entretanto, como o ato é irrepitível, sempre único, que emerge e some, não existe a possibilidade de analisá-lo, a não ser através do enunciado, do produto.

Nesse caso, concordamos com Mello (2012, p. 84), quando sustenta que o termo *texto* pode ser associado a noções como materialidade, extensão, linguagem, enunciado e enunciação. Utilizamos, portanto, para este trabalho, a definição de texto da autora: “unidade linguística intersubjetiva, de dimensões variadas, resultante de um ato de enunciação” (idem, p.84). Knack (2012, p. 148) apresenta a mesma visão enunciativa sobre *texto*: “é o que resulta desse processo de apropriação e atualização da língua”.

A Enunciação possibilita olhar para o *texto* como *língua-discurso*, não apenas como um produto, mas como um *processo*, um modo de ação do locutor que toma a língua por sua conta e que, na relação intersubjetiva com o alocutário, produz referências para constituir-se como tal e para expressar sua relação com o outro e com o mundo, agindo, por intermédio desse *texto*, para a constituição desse mundo, desse alocutário e de si mesmo como *sujeito* (KNACK, 2012, p. 148).

Nesse trecho, a autora destaca que o uso da língua é dado através de textos, “em cuja base está pressuposta a estrutura enunciativa (*eu-tu-aqui-agora*)” (idem. p. 148).

Knack (idem. p.150) postula duas formas de se observar o *texto*: *como ato* e *como produto do ato*. Enquanto *ato*, examinamos

relações enunciativas (inter)subjetivas que lhe constituem, tal como as relações entre *eu* e *tu*, e entre esses e o objeto da alocação, o *ele*,

verificando a instanciação da (inter)subjetividade e a relação que o locutor estabelece com sua enunciação (idem. p. 150).

Já enquanto *produto do ato*, ou seja, enquanto discurso, o olhar volta-se às formas e funções engendradas na constituição do sentido. Tudo isso

verificando o modelo de organização e as operações instauradas para a conversão da língua em discurso – movimento analítico que pode ser representado pelo trinômio *semantização-sintagmatização-semantização*, pois voltamo-nos, primeiramente, para o *que diz o texto* e, em seguida, para o *como o diz*, o que, por sua vez, promove a *re-constituição* e a *re-significação* dos sentidos e suas referências para o locutor-analista (ibidem. p. 150, 151).

Mello (2012) relaciona sintagmatização e semantização na construção do sentido, nos planos global e analítico do texto. Para a autora (idem), mesmo no texto escrito, a sintagmatização promove sentidos, tornando cada instância enunciativa particular.

Em sua tese de doutorado, a linguista depreendeu da teoria de Benveniste cinco princípios teórico-metológicos para nortear a análise de textos sobre a perspectiva enunciativa: (1) o texto é um índice global de subjetividade; (2) o texto cria referência; (3) o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido; (4) o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário; (5) uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico. Percorramos cada um desses princípios, para melhor compreendê-los.

1) **O texto é um índice global de subjetividade:** Benveniste afirma que não existe um *eu* sem um *tu*. Isso significa que, embora o *tu* não esteja presente, o *eu* sempre vai instaurá-lo, provocando uma enunciação de retorno.

(...) mesmo no texto escrito, em que não se observa, no momento da enunciação, a reversibilidade entre os protagonistas do discurso, há sempre um alvo a quem o locutor dirige a palavra. O fato de o discurso se configurar como monolocutivo (sem réplicas no curso da troca languageira) não significa que inexistente interlocutor: este assumirá seu papel no momento da leitura do texto, mas o locutor já o projeta em sua enunciação (MELLO, 2012, P. 87).

Sobre o fato de *eu* e *tu* não aparecerem, explicitamente, na escrita, Mello lembra que, quando se fala de algo, fala-se sob os olhos do *eu*; tudo passa pelo “filtro do enunciador em comunhão com o co-enunciador” (p. 88). São as pessoas subjetiva e não-subjetiva, *eu* e *tu*, falando da não pessoa, *ele*. É impossível a linguagem não ser (inter)subjetiva.

2) **O texto cria referência⁴¹:**

A noção de referência em Benveniste já está em um dos seus mais célebres artigos, *A natureza dos pronomes*. Nesse artigo, como já vimos, Benveniste mostra que existem pronomes que pertencem às instâncias do discurso nos quais são proferidos, ou seja, à enunciação.

Nesse sentido, dizemos que *eu* e *tu* referem-se à realidade do discurso.

Eu é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *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 linguística *tu*”. Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem (BENVENISTE, 2005b, p.279).

Em outras palavras, o *eu* não pode ser identificado a não ser dentro da instância de discurso, e só tem referência atual, ou seja, toda vez que é proferido pelo locutor, é co-construído no *aqui - agora* da enunciação. A única realidade a qual o *eu* pode remeter, é a realidade do discurso. Trata-se, assim, de uma categoria sui-referencial. Já o *ele* pertence ao sistema sintático da língua, é a não-pessoa.

A distinção entre pessoa e não-pessoa pode levar a crer que Benveniste esteja promovendo uma separação entre referência à instância de discurso e referência a uma realidade “objetiva”. Esse modo de entender as formulações de Benveniste não se sustenta se examinado no conjunto de sua reflexão sobre linguagem e subjetividade. Ao afirmar, em “O aparelho formal da enunciação”, que *na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo* (2006c, p. 84), o autor inclui a referência (não-pessoa) como parte

⁴¹ A afirmação de que o texto é “criador” de referência só pode ser feita, no âmbito da enunciação, se concebemos texto como “unidade linguística intersubjetiva” (MELLO, 2012, p.84).

integrante do ato enunciativo. Antes disso, porém, nos textos em que a noção de frase é formulada, a referência já se coloca no âmbito da semântica.

Em *A forma e o sentido na linguagem* (2006a), a referência está no âmbito da frase, visto que é construída pelo locutor, quando se apropria da língua, diante do outro (*tu*), o qual co-refere, no e pelo discurso, *aqui* e *agora*.

Ainda que se compreenda o sentido individual das palavras, pode-se muito bem, fora das circunstâncias, não compreender o sentido que resulta da junção das palavras; esta é uma experiência corrente, que mostra ser a noção de referência essencial. [...] Se o 'sentido' da frase é a ideia 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, 2006a, p. 231).

Em *Semiologia da língua*, Benveniste postula as duas formas de ser língua, semiótica e semântica, trazendo a noção de referência. A dimensão semiótica abarca a noção saussuriana de *langue*. Sendo a *langue* uma virtualidade, o referente aí não se coloca. Já na dimensão semântica, a língua deixa de ser virtualidade e passa a ser realização. Haag e Teixeira (2009) alertam para que não se confunda essa dimensão com a *parole* de Saussure. No ato de atualização, a língua é assumida por um locutor que instaura um outro diante de si. É na instância do discurso, em que o *eu* refere e o *tu* co-refere, que se pode falar em referência.

Com o artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste desenha o quadro formal da enunciação. Para isso, estabelece os caracteres formais, que são o ato de enunciar, o contexto de realização e os instrumentos que o locutor utiliza.

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, 2006c, p.84).

Além disso, o locutor introduz, em sua fala, índices específicos que só têm existência no processo de enunciação, quais sejam: os índices de pessoa (*eu-tu*) e de ostensão (*este, aqui, etc.*).

Estes últimos inserem a referência no processo de apropriação efetuado pelo sujeito na língua e designam, ainda, a presença da situação dessa apropriação. Os índices de pessoa, por sua vez, efetuariam um processo de referência do sujeito a si mesmo já que ao falar “Eu vou embora”, o pronome pessoal “eu” refere-se à mim, na medida em que eu sou o locutor – nesse caso, se o locutor for outra pessoa e proferir a mesma frase, a referência será diferente (HENRIQUES, 2011, p.6).

Percebemos, então, que Benveniste não descarta a relação da língua com o mundo. O que ocorre é que o autor nota, na apropriação da língua pelo locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, igualmente, a de co-referir, pelo interlocutor. É a reversibilidade da língua (oral) que nos faz voltar ao conceito de intersubjetividade, em que *eu* e *tu* falam de *e/e*, ou seja, as pessoas do discurso enunciam-se sobre a não-pessoa (aquilo ou aquele sobre quem se fala).

Portanto, a referência de que trata Benveniste não é aquela que se reporta ao mundo ontológico, mas sim aquela que o ato singular de conversão da língua em discurso (re)cria. Aquilo ou aquele sobre quem se fala (*e/e*), ausente na enunciação, é criado a partir da perspectiva do locutor; o mundo é filtrado pelos olhos daquele que enuncia.

Por isso, voltamos a dizer que a construção da referência se dá *sui-referencialmente*.

Sem negar a realidade física, a atividade de referir é considerada uma atividade discursiva, em que os referentes são construídos no discurso. Com Mondada e Dubois (2003), embora consideradas as diferenças teóricas, acreditamos que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. Isso significa dizer que a categorização do mundo se dá no e pelo discurso e depende da percepção do falante. Rodrigues (2007, p. 81) complementa essa ideia, afirmando que designar os referentes no mundo e introduzi-los no discurso “implica escolhas, tratamentos da realidade e trabalhos com o mundo”.

Nesse sentido, os parceiros da enunciação têm papel fundamental na construção do mundo pela linguagem. Assim, o sentido não é um fenômeno natural e os processos referenciais se desenvolvem através dos sujeitos de linguagem.

O sentido de uma junção de palavras (ou arranjo sintagmático) promovida pelo locutor só pode ser plenamente compreendido pelo interlocutor se houver um conhecimento compartilhado no que se

refere às circunstâncias em que o ato de enunciação se concretiza (FLORES; MELLO, 2010, p. 8).

O *eu* sempre será o centro de referência do ato enunciativo, de modo que mesmo que esse *eu* fale do mundo, ele “não deixa de falar de si” (Mello, 2012, p. 69). Entretanto, o sentido é construído, como vimos no subitem deste trabalho *O quadro figurativo*, na relação de diálogo entre *eu* e *tu*.

Nas palavras de Mello (2012), “a referência é atribuída pelo locutor, que não referencia diretamente o mundo extralinguístico, mas o seu mundo”, em um processo que se dá de modo intersubjetivo. O mundo do enunciador é o mundo construído na linguagem e, conseqüentemente, na enunciação. É por isso que Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação*, diz que a referência integra a enunciação.

Os referentes são definidos no momento da enunciação e é através da linguagem que essa construção se dá. Portanto, sem interlocução, sem sujeitos, sem intersubjetividade, não há produção de sentido.

A perspectiva benvenistiana trata da referência como parte integrante da enunciação. A referência não está pronta nas formas linguísticas, ela é construída no discurso, cujos participantes estabelecem a intersubjetividade, ou seja, o *eu* e o *outro*. Os referentes não estão acabados na realidade, não existem exteriormente. A realidade é construída no discurso.

Enunciar “implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (BENVENISTE, 2006a, p. 230). A referência é o modo, sempre singular, como os interlocutores *eu/tu* tratam de *ele*.

Concluimos, então, que a referência é (inter)subjetiva, já que depende do locutor e, automaticamente, de seu alocutário. É por isso que Benveniste afirma que é na realidade do discurso que o mundo é referenciado, constituído.

Pensamos que, assim como na fala, na escrita, o sujeito também advém, também instaura um alocutário, mesmo que em diferentes⁴² tempos e espaços. A escrita é enunciativa na medida em que traz esses elementos para dentro de seu discurso, tornando-se da ordem do irrepitível.

⁴² O aqui e agora da enunciação não são os mesmos da co-enunciação (cf. Mello, 2012).

O locutor, ao tomar a língua para se enunciar, projeta o outro diante de si, visando agir sobre o outro. A referência é criada a partir da tomada da língua, em que, ao escrever, o locutor mostra o mundo através da sua visão.

Mello (2012) lembra, também, que “o lugar e o tempo da enunciação não coincidem com o lugar e o tempo da co-enunciação” (p.90) e que os índices específicos e os procedimentos acessórios marcam a presença do *eu*, e constroem um centro de referência interno. Quando o leitor co-enuncia, na leitura, é levado a co-referir e partilhar o mesmo centro de referência criada pelo escritor.

Assim, Mello (ibidem: p.90) sustenta que a referência é construída no “ato de enunciação que produz o texto”. A referência se dá na interlocução. Por isso, embora dois textos falem sobre o mesmo referente, a referência criada nunca será a mesma. A referência depende, assim, dos interlocutores.

3) **O texto é produzido na imbricação entre forma e sentido:** Mello (2012) lembra que, em *A forma e o sentido*, Benveniste critica os estudos linguísticos que admitem somente a forma, deixando o sentido de lado. O autor afirma que tais noções são gêmeas e, por isso, não podem ser trabalhadas em separado.

Reitera Mello (2012) que, para Benveniste, na dimensão semiótica da língua, encontramos os signos em relação paradigmática, ou seja, os signos se opõem uns aos outros; e, na língua como semântica, encontramos a frase, sempre particular e resultado do “arranjo sintagmático promovido pelo locutor, subordinado à ideia global a ser expressa” (ibidem: p. 91).

Assim, a autora afirma que, em uma análise linguística, o semiótico e o semântico precisam coexistir metodologicamente.

Se, sob a perspectiva enunciativa, forma e sentido convivem na língua como um todo, o analista, ao imergir no texto, não pode perder de vista a ideia global relacionada à sintagmatização, mas, ao mesmo tempo, perscrutará os níveis analíticos, atendo-se também à forma e ao sentido das palavras. (ibidem, p.91).

4) **O texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário:** Sobre esse princípio, Mello menciona o artigo benvenistiano *A filosofia analítica e a linguagem*, pois é este artigo que traz a noção de ‘performativo’, relacionando este tipo de enunciado à noção de subjetividade, no sentido de que esse tipo de enunciado também é revelador do sujeito. Entretanto ressalta que, em outros artigos

do autor, vemos que o “locutor age sobre o alocutário, instaurando novas realidades” (ibidem, p. 96).

Embora Benveniste critique, em certa medida, as ideias de Austin em relação aos enunciados performativos, Ono (2007, *apud* Mello 2012, p. 96) afirma que ambos, Benveniste e Austin, aderem à ideia de que “dizer é fazer”. Assim, a “unicidade do performativo estende-se a toda enunciação, que é cada vez nova e capaz de implicar a heterogeneidade de situações discursivas e sociais” (Mello, 2012, p. 96).

Pensar em uma análise enunciativa de texto é pensar na ação que a escrita visa a atingir em relação a seu alocutário. Nas palavras de Mello (2012, p. 98),

Na abordagem de um texto, é fundamental que se fixe o olhar, primeiramente, no ato enunciativo que se dá entre os protagonistas do discurso, analisando de que forma o locutor age sobre o alocutário na situação (*aqui-agora*) em que se encontram.

Algumas observações precisam ser feitas sobre essa questão do “agir” sobre o outro para que não se dê a entender que a teoria de Benveniste pressuponha um sujeito de intenção. Dessons (2006, p. 148) destaca que a expressão “o que o sujeito quer dizer”, se considerada isoladamente, pode surpreender em uma teoria da linguagem que estabelece a contemporaneidade do sujeito e de sua enunciação, excluindo, assim, a anterioridade do pensamento sobre o discurso.

Examinemos, em primeiro lugar, em que contextos Benveniste utiliza o termo *intentado*. Segundo o *Gerador de contextos do corpus*⁴³, esse vocábulo ocorre apenas três vezes em toda obra do linguista:

Em *A forma e o sentido na linguagem*:

- 1- 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 **intentado**, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento (BENVENISTE, 2006a, p. 229, grifo nosso).
- 2- Na base, há o sistema semiótico, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo em cada um destes

⁴³ Do site <http://www6.ufrgs.br/letras/benvenisteonline/>

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 *intentada*, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo (*idem*: p. 233-234, grifo nosso).

E em *Semiologia da língua*:

- 3- Ora, a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o "*intentado*"), concebido globalmente, que se realiza e se divide em "signos" particulares que são as PALAVRAS (BENVENISTE, 2006d, p. 65, aspas do autor; grifo nosso).

Iniciaremos nossa reflexão pelos excertos acima em que a palavra *intentado(a)* aparece explicitamente. Depois, tentaremos encontrar a ideia de *intentado* expressa de outras maneiras.

Para toda ação existe uma reação, já dizia Newton, quando propunha sua terceira lei, que explica a relação entre os corpos em movimento. Licenças à parte, utilizamos essa analogia para pensar a relação da significação entre o locutor com seu alocutário. Nos três excertos acima, Benveniste mostra que o locutor, ao se enunciar (agir), visa a uma co-enunciação (reação) do alocutário.

Na passagem número 1, o *intentado* é explicado como o "querer-dizer" do locutor; igualmente na passagem 2, a "significação *intentada*" parece ser o "querer dizer" do locutor, porém esse "querer dizer" depende do interlocutor, pois é na enunciação, sabemos, que o sentido será construído; na passagem três, o *intentado* manifesta-se como o "sentido da enunciação", o que corrobora para dissertamos a favor do *intentado* como sendo o objetivo final do locutor com sua enunciação.

Percebe-se que, como bem observa Dessons (2006, p. 148), não é o sujeito que visa agir sobre o outro, mas o locutor. Na verdade, é o locutor que "quer dizer", mas isso que ele quer dizer está *a dizer*. Trata-se de um conteúdo que só recebe forma quando é enunciado e somente assim. A enunciação, prossegue Dessons (2006, p. 148), não é a atualização do pensamento como conteúdo, mas a atualização linguística pela qual, na e pela linguagem, o locutor advém como sujeito.

Mesmo quando não usa o termo *intentado*, Benveniste trata da "ação sobre o alocutário". Por exemplo:

É preciso entender discurso na sua mais ampla expressão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a *intenção de influenciar*, de algum modo, o outro (BENVENISTE, 2005c, p. 267).

Esse trecho, retirado do artigo de 1959, *As relações de tempo no verbo francês*, só faz corroborar a ideia que trouxemos anteriormente, a de que o *intentado* é o objetivo do locutor, é a ação do locutor sobre o outro. Nesse caso, a ação destacada por Benveniste é a de influenciar.

Atentemos, ainda, à seguinte passagem:

No domínio da língua em funcionamento, vemos 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, constrangendo*; em resumo, *organizando a vida dos homens* (BENVENISTE, 2006a, p. 229).

Em *A forma e o sentido* (1967), Benveniste esclarece: a linguagem organiza a vida do homem. Isso é compreendido através das ações descritas e destacadas na passagem supra. O locutor organiza o mundo através da linguagem, visando a transmitir, comunicar, impor, suscitar, implorar, constranger.

Todos esses são exemplos de ações intentadas, de ações visadas pelo locutor.

Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para *influenciar de algum modo o comportamento do alocutário*, ele dispõe para esse fim de um aparelho de funções (BENVENISTE, 2006c p. 86).

Cada enunciação é um *ato que serve o propósito direto* de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão, mas como um *modo de ação* (idem; p. 90).

Com esses dois últimos excertos, retirados de *O Aparelho*, ratificamos que o *intentado* é ação objetivada pelo locutor e tal ação é organizada na e pela linguagem. Para concluir, é preciso reafirmar que, o *intentado* não é prévio, é sempre um *a dizer*, nunca é o dito. A atualização da língua em discurso não mostra o

pensamento como conteúdo, mas como processo. (DESSONS, 2006). Pensar o contrário é confundir o que Benveniste entende por *locutor* e o que se pode depreender de sua teoria sobre *sujeito*, noções que não se recobrem. Segundo o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, *locutor* é o “indivíduo linguístico cuja existência se marca na língua toda vez que toma a palavra.” (FLORES et al., 2009, p. 157). É o indivíduo engajado em um processo de locução, que Dessons (2006, p. 133) chama também de sujeito do enunciado / enunciador. Desse ato de apropriação da língua pelo locutor, emerge o *sujeito* (que se poderia dizer *sujeito da enunciação*, embora Benveniste não utilize esse termo), *na* e *pela* enunciação de seu discurso. Nas palavras de Dessons (2006, p. 43, tradução nossa):

Colocando a subjetividade no exercício da linguagem, a teoria do discurso de Benveniste define uma concepção de sujeito distinta do indivíduo locutor, que se constitui através de seu ato de fala.

Distinguindo o indivíduo locutor do sujeito, em Benveniste, Dessons (2006) contraria as leituras que atribuem a Benveniste uma visão de sujeito como entidade unitária, capaz de “controlar” o processo de enunciação⁴⁴.

5) **Uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico:** esse é o princípio que, conforme Mello, engloba todos os demais, no sentido em que articula todos eles em dois planos, o global e o analítico. Para o analista ter domínio sobre a relação entre os dois planos, é preciso que se atente para o ato de enunciação, a situação ou estado de coisas que o texto provoca e para o ato de fala expresso pelo locutor. Para a autora, um texto é formado por macro e microssintagmatizações, que conjugam forma e sentido.

Na análise global, o sentido (totalidade da ideia apreendida por compreensão global) repousa sobre as sintagmatizações entre unidades maiores (por exemplo, parágrafos entre si) e sobre a relação existente entre estas e as unidades menores, como períodos e palavras (MELLO, 2012, p. 98).

Por tudo isso, numa análise de texto, é fundamental que se observem os dois planos articulados entre si.

⁴⁴ Sobre o sujeito em Benveniste, além de Dessons (2006), remetemos a Normand (1996); Flores (2008; 2013) e Teixeira e Flores (2010).

Embora cientes de que os cinco princípios elaborados por Mello (2012) não se dissociem, para os objetivos de nosso trabalho, elegemos três deles para a análise das redações: o texto é um índice global de subjetividade; o texto cria referência; o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário. O primeiro princípio está relacionado ao quadro figurativo da enunciação e servirá para guiar nosso olhar sobre a instância enunciativa em que o texto de vestibular se constrói. O segundo e o terceiro dizem respeito à construção do tema e da argumentação. Assim, têm a ver com os principais problemas detectados pelos avaliadores na escrita da redação do vestibular.

Buscaremos, nas redações, como é estabelecido o quadro figurativo para a co-construção da referência, ou seja, investigaremos a instauração do *eu* e do *tu* a fim de entendermos como o *tema (ele)* proposto pela universidade é abordado e de que modo o locutor-aluno tenta promover uma ação sobre o interlocutor (*intentado*).

Antes, porém, sintetizamos as considerações feitas neste capítulo.

2.7 Amarrando as pontas

Este trabalho parte do pressuposto de que a redação de vestibular mobiliza o quadro figurativo da enunciação. Desse modo, propõe-se a examinar o que está implicado nessa forma específica de enunciação. Para tanto, convoca a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, na perspectiva que procura desenvolver o projeto de análise translinguística, anunciado no final de *Semiologia da Língua* (BENVENISTE, 2006d). Isso porque vemos nosso objeto de estudo, a redação de vestibular, como uma das formas complexas do discurso.

O capítulo que estamos encerrando foi estruturado em tópicos que procuram abarcar o construto teórico necessário ao desenvolvimento de nossos objetivos. Os tópicos apresentados foram: enunciação, quadro figurativo, enunciação escrita, análise translinguística e texto.

Para desenvolver o conceito de enunciação, recorreremos à parte das observações feitas por Ono (2007), a partir do percurso por textos de Benveniste, nos quais a palavra “enunciação” aparece como termo teórico. Vimos que, embora a noção de enunciação tenha sido diretamente tratada em *O aparelho* (BENVENISTE, 2006c), ela já aparece ao longo de PLG I e PLG II, seja designada pelo termo “enunciação”, seja designada por termos como “instância de discurso”, “frase” e até

mesmo “enunciado performativo”. A discussão levada a efeito nos leva a concluir que a noção de enunciação está diretamente ligada ao ato de apropriação da língua pelo locutor, que emerge como sujeito ao se enunciar. Esse ato mobiliza o par *eu-tu* para falar de *e/le*, o que configura a enunciação numa dimensão trinitária.

De fato, para Benveniste, eu e tu não podem ser pensados separadamente. A passagem de locutor a sujeito só é possível graças à intersubjetividade. O quadro figurativo da enunciação, então, evidencia a natureza dialógica que Benveniste atribui à linguagem. É essa característica que assegura o efeito pragmático da comunicação, isto é, a relação *eu-tu* instaura a comunicação intersubjetiva. Essa relação se institui para falar de uma “certa relação com o mundo” (*e/le*). E é o aparelho formal da língua/da enunciação que permite isso, não só por meio de índices específicos, mas também por procedimentos acessórios⁴⁵.

Definida a enunciação em sua configuração trinitária, passamos a buscar elementos para entender a enunciação escrita. Com base em Nunes e Flores (2012), tomamos a enunciação escrita como uma das formas complexas do discurso, que mobiliza uma dupla cena enunciativa, trazendo, além das marcas do locutor, aquelas de outras enunciações. Além disso, as considerações dos autores nos levam a entender a enunciação escrita como indissociável da leitura, pois ela supõe um outro tempo, o tempo de ler.

A contribuição de Endruweit (2006) nos conduz à distinção entre olhar a escrita como enunciado e olhar a escrita como enunciação. Tomar a escrita como enunciado é vê-la como um produto que se materializa num texto. Tomá-la como enunciação envolve, de um lado, acompanhá-la em seu processo e, de outro lado, compreendê-la dentro do quadro figurativo em que ela se constrói, isto é, como um processo que envolve um locutor que se apropria da língua toda, instituindo-se como *eu* diante de um *tu* para falar de alguma coisa (*e/le*).

Reconhecendo a impossibilidade de a avaliação em situação de vestibular acompanhar o processo de escrita do aluno, propomos que se incentive uma reflexão sobre a complexidade da instância enunciativa em que o texto é produzido.

Prosseguindo em nossa meta de elucidar a noção de enunciação escrita, fizemos uma incursão por duas das oito lições de Benveniste (2012) sobre a escrita.

⁴⁵ O quadro figurativo, embora pensado para a oralidade, pode, a nosso ver, ser deslocado para a análise da enunciação escrita, conforme mostraremos no próximo capítulo.

Desse breve percurso, destacamos três pontos principais. O primeiro diz respeito à abstração do aspecto sonoro-fônico-contextual da oralidade que a enunciação escrita requer. O segundo, também trazido por Nunes e Flores (2012), coloca a leitura como uma operação complementar à escrita. O terceiro refere-se à dupla significância da língua que a enunciação escrita, tal como a oral, comporta.

Finda essa caminhada, entendemos que a enunciação escrita está inscrita na teoria geral da significância da língua, conforme propõe Kristeva (2012), podendo ser tratada pela Teoria da Enunciação de Benveniste, desde que resguardadas suas peculiaridades: sua relação indissociável com a leitura; o desdobramento complexo da instância enunciativa em que ela se constrói; o afastamento do aspecto sonoro-fônico-contextual da oralidade, com tudo que ele implica em termos de abstração.

Sabemos que o estudo do texto transcende o âmbito intralinguístico. Sabemos também que Benveniste apenas anunciou a necessidade de instituir um outro âmbito, a translinguística, para a análise de textos. Diante disso, buscamos, no item 2.5, uma interpretação para essa questão. Com base em Benveniste (2006d, p. 67), vimos que a análise translinguística exige uma nova disciplina, a metassemântica, “constituída sobre a semântica da enunciação.” Inspirando-nos em esquema proposto por Adam (2008) e no teorema do espectro de Newton, propomos a Linguística da Enunciação como uma lente que refrata a linguística do sistema em feixes para a análise de textos e demais formas complexas do discurso.

Finalmente, encontramos em Mello (2012, p. 84) uma definição de texto adequada a nossa perspectiva enunciativa: “unidade linguística intersubjetiva, de dimensões variadas, resultante de um ato de enunciação.” Além de propiciar uma definição de texto, a perspectiva enunciativa benvenistiana permite que ele seja tratado como um modo de ação do locutor que toma a língua por sua conta para produzir referência, na relação intersubjetiva com o alocutário. Em outras palavras, a teoria enunciativa permite que se vá além do texto-produto acabado para alcançar a dimensão do processo.

Encerramos o capítulo discorrendo sobre os cinco princípios apreendidos por Mello (2012) da teoria de Benveniste para orientar a análise de textos sob a perspectiva enunciativa, que aqui repetimos: (1) o texto é um índice global de subjetividade; (2) o texto cria referência; (3) o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido; (4) o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário;

(5) uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico.

Sabemos que esses princípios não podem ser dissociados em uma análise. No entanto, como nossos propósitos não são os mesmos de Mello (2012), isto é, não nos propomos a analisar os textos de vestibular em sua integralidade, mas apenas em relação às observações feitas pelos avaliadores, elegemos apenas três princípios para guiar nossa incursão pelas redações: o texto é um índice global de subjetividade; o texto cria referência; o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário.

O primeiro princípio nos permitirá olhar para a instância enunciativa em que o texto de vestibular se constrói. O segundo e o terceiro, para a construção do tema (referente) e da argumentação (intentado), principais problemas detectados pelos avaliadores na escrita da redação do vestibular.

Passemos, agora, a examinar o que está implicado nessa forma específica de enunciação escrita, a redação de vestibular.

3 A SITUAÇÃO ENUNCIATIVA *REDAÇÃO DE VESTIBULAR*

Única é a condição do homem na linguagem.

Émile Benveniste

3.1 Considerações iniciais

Como cada trabalho que objetiva seguir a teoria enunciativa de Benveniste deve formular seu próprio método, iniciamos este capítulo apresentando como estabelecemos nossos procedimentos de análise da situação enunciativa *redação de vestibular*.

Nosso *corpus* é formado por uma proposta de redação de vestibular, de uma universidade do Rio Grande do Sul, para ingresso no primeiro semestre de 2012, e por três textos de vestibulandos que buscam desenvolver essa proposta. A escolha dos três textos deu-se do seguinte modo:

- 1- Tomamos 20 redações junto ao comitê de vestibular da universidade – dez consideradas “boas” e dez “ruins”.
- 2- Selecionamos, para análise, três redações que contêm observações desfavoráveis ao texto do vestibulando, como *fraca argumentação* e *argumentação ineficaz*.

De início, pretendíamos comparar as avaliações das redações para tentar compreender o que chamamos, à época, de “fracasso” da escrita no vestibular. Diante da necessidade de ajustar mais o foco, decidimos olhar somente para as redações consideradas fracas para procurar entender que aspectos linguístico-textuais sustentariam essas avaliações desfavoráveis, pelo menos no que diz respeito ao tema e à argumentação. À medida que fomos nos aproximando mais da teoria que embasa o trabalho, nosso interesse deslocou-se para os desdobramentos que a situação enunciativa *redação de vestibular* apresenta. Propomo-nos, então, a observar como é estabelecido o quadro figurativo para a co-construção da referência, ou seja, investigamos a instauração do *eu* e do *tu*, nos diversos desdobramentos enunciativos implicados nessa situação específica, a fim

de entender como o *tema (ele)* proposto pela universidade é abordado e de que modo o locutor-aluno tenta promover uma ação sobre o interlocutor (*intentado*).

Conforme já dito, orientamos a análise por três princípios formulados por Mello (2012): o texto é um índice global de subjetividade; o texto cria referência; o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário.

O primeiro princípio diz respeito à instância enunciativa em que o texto de vestibular se constrói. O segundo e o terceiro relacionam-se com a construção do tema (referente) e da argumentação (intentado), principais problemas apontados pelos avaliadores na escrita da redação do vestibular.

A análise está organizada em dois momentos. Em primeiro lugar, olhamos para a proposta institucional que serve de base para o vestibulando fazer sua redação, constituída pela instrução e por textos de apoio. Consideramos que, como parte de um processo de avaliação classificatória, a redação de vestibular é uma prática de produção textual socialmente situada em condições específicas de enunciação. Assim, a proposta (incluindo a instrução e os textos de apoio) não é tomada apenas por seu conteúdo, mas é vista como um lugar que supõe relação entre locutores.

A segunda parte da análise focaliza as três redações selecionadas, que foram transcritas por nós, mantendo-se as inadequações ortográficas, semânticas e sintáticas relativas à língua padrão. Nesses textos, observamos os movimentos enunciativos do aluno para a construção da referência e do intentado.

Antes de apresentar a análise, é necessário descrever a configuração enunciativa complexa em que se constrói a redação de vestibular.

3.2 A configuração da situação enunciativa *redação de vestibular*

Na perspectiva enunciativa, tem-se sempre a relação intersubjetiva no ato de tomada da palavra. Assim, o aluno, mesmo numa situação como a de redação de vestibular, entendida por muitos como esvaziada da dimensão de diálogo, constrói o quadro figurativo antes de colocar a língua em ato.

Na sua totalidade, a situação enunciativa *redação de vestibular* supõe:

1 - o ato de redigir a instrução (Enunciação 1) que instancia um *eu proponente institucional*, diante de um *tu* genérico, aluno egresso do Ensino Médio que visa ingresso no Ensino Superior;

2 - o ato de leitura da instrução que instancia um *eu* vestibulando em busca de compreender o que espera dele o proponente institucional, agora, no lugar de *tu* (Enunciação 2);

3 - o ato de instituição de um *tu interlocutor*, necessário à instauração do vestibulando como locutor que se instancia como *eu* dirigindo-se a um *tu* avaliador para atender a proposta do *tu* institucional (Enunciação 3);

4 - o ato de avaliação (Enunciação 4) que se desdobra (4.1) no ato de ler a proposta da redação a ser avaliada, que instancia o *professor corretor* como *eu* que interage com o *tu proponente institucional*; (4.2) no ato de ler a redação que instancia o *professor corretor* como o *tu* a quem o *eu vestibulando* se dirige; (4.3) o ato de atribuição de valor ao texto, que institui o *professor corretor* como *eu* capaz de decidir sobre a qualidade do produto apresentado.

Do ponto de vista da produção do texto, a proposta, escrita por um *eu representante institucional*, é lida por um *tu-vestibulando*, que se institui, a partir dela, como *eu-que-escreve* a um *tu-professor-avaliador*. A instrução nela contida tem por objetivo levar o aluno a instituir-se como *eu* em condições favoráveis para falar sobre *ele* (referente). Os textos de apoio visam a facilitar essa tarefa.

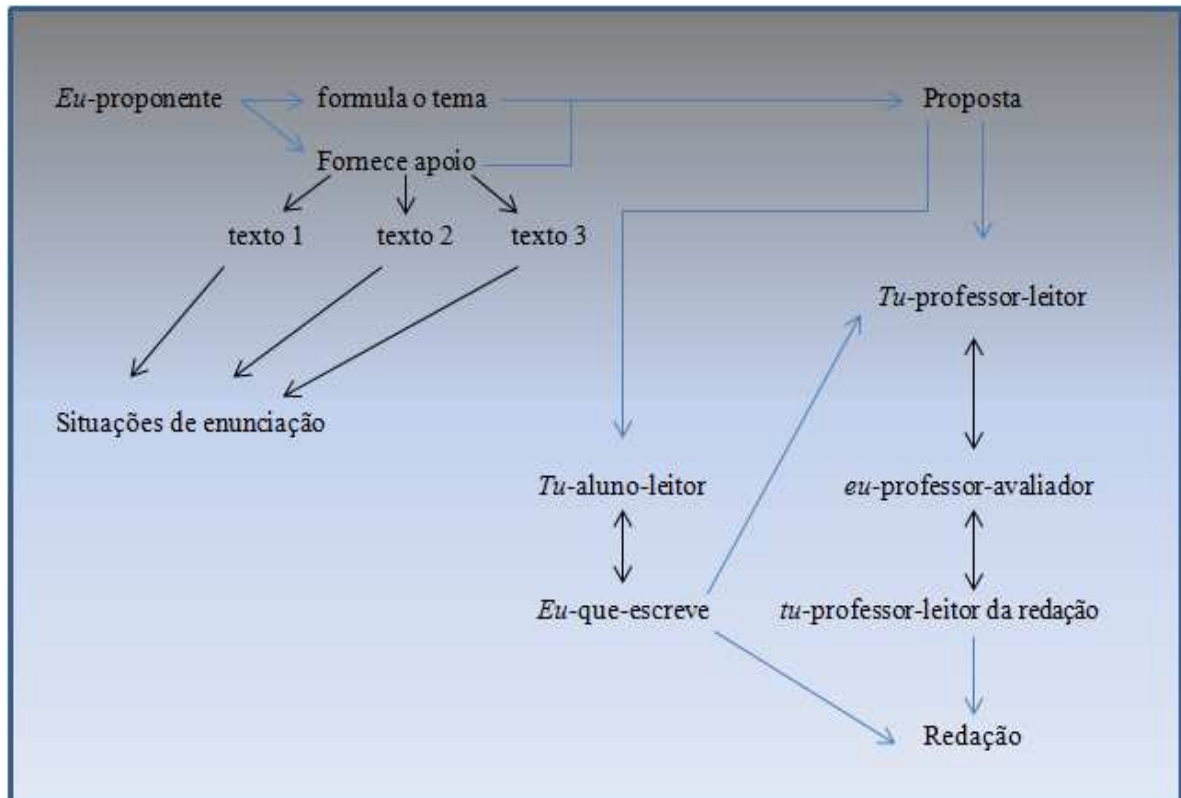
Do ponto de vista da correção do texto, a proposta, escrita por um *eu representante institucional*, é lida por um *tu-avaliador*, que se institui como *eu-que-interpreta* essa proposta para, a partir daí, colocar-se no lugar de leitor do texto do aluno, apto a julgar sobre sua qualidade.

O vestibulando passa pelo tempo de ler e executar a proposta. O avaliador, pelo tempo de ler a proposta e avaliar o texto do aluno como um produto, pois o que se apresenta a ele é um texto fixado em seu último estágio; ele nada conhece do processo de elaboração⁴⁶.

Com base nesses movimentos enunciativos, elaboramos um diagrama para melhor entendimento da instância complexa de enunciação, que é a redação de vestibular. O diagrama proposto é uma tentativa de didatizarmos a situação enunciativa da redação de vestibular, a qual envolve diferentes atos enunciativos.

⁴⁶ Se o texto tiver rasuras, algo do processo pode ser recuperado.

Figura 3: Diagrama situação complexa de enunciação



(Fonte: elaborado pela autora)

As próximas seções são dedicadas à análise do *corpus*, constituído pela proposta de redação e três textos que buscam desenvolvê-la, que trazem comentários dos avaliadores sobre a ineficácia do desenvolvimento do tema e da argumentação. A primeira seção apresenta a análise da proposta de redação. A segunda traz a transcrição e a análise dos textos selecionados. Por fim, tecemos considerações sobre a análise como um todo.

Na análise, é preciso considerar o lugar em que nos colocamos, para não dar a impressão de que esse processo se desenvolve de forma objetiva, sem nossa intervenção. Kuhn (2009, p. 42-43) chama a atenção para o pouco tratamento dado ao analista nos estudos da linguagem, o que traz como consequência a ideia de que a análise é um produto resultante de um processo sem agente. Em cada etapa da análise, definimos nossa posição.

3.3 A proposta

No caso deste trabalho, atendendo à perspectiva de Benveniste, consideramos a proposta de redação como possibilidade de interlocução, pois institui uma relação intersubjetiva, em que o *eu*-Instituição convoca o *tu*-vestibulando a dizer algo sobre a “realidade” indicada na proposta, ou seja, o vestibulando é convocado a escrever de acordo com uma instrução formulada pelo *eu*-proponente. Para auxiliar na tarefa, são oferecidos três textos ditos “de apoio”.

Procuramos evidenciar, na análise da proposta, a estrutura *eu-tu/ele*, isto é, quem são os interlocutores implicados nesse ato de enunciação e como é co-construído o referente e o intentado. Como já dito, a interpretação da proposta é feita desde o lugar em que, como *eu*-analista, interagimos com o proponente institucional, ou seja, reconhecemos que a análise é um gesto que implica o analista. Apoiamos em marcas linguísticas a leitura por nós feita, procurando assinalar efeitos de sentido possíveis para os quais a proposta se abre.

A proposta de redação é apresentada do seguinte modo:



(Disponível em <http://blog.imagemfilmes.com.br/2011/08/capitães-da-areia-estrela-em-14-de-outubro-como-parte-das-celebrações-do-centenário-do-escriptor-jorge-amado/>. Acesso em 13 out. 2011).

No romance “Capitães da Areia”, publicado em 1937, Jorge Amado anteviu um problema que vivenciamos hoje: meninos e meninas delinquentes, que assombram a população das grandes cidades.

Um exemplo é o caso das meninas assaltantes da Vila Mariana, em São Paulo, que foram assunto da mídia em 2011.

A partir dessas considerações, redija um texto argumentativo em que você responda à seguinte questão:

- **Que medida(s) poderia(m) ser tomada(s) para prevenir esse problema e a quem cabe essa responsabilidade?**

Fundamente sua tese em argumentos consistentes.

Textos de apoio para a proposta 2

Texto 1

Crianças Ladronas

AS AVENTURAS SINISTRAS DOS CAPITÃES DA AREIA • A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO • URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA • ONTEM HOVE MAIS UM ASSALTO.

Já por várias vezes o nosso jornal, que é, sem dúvida, o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos Capitães da Areia, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou, pelo menos, a sua moradia ainda não foi localizada. Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tornam diários, fazendo jus a uma imediata providência do juiz de menores e do dr. chefe de polícia.

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a cem crianças das mais diversas idades, indo desde os oito aos dezesseis anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram, no verdor dos anos, a uma vida criminosa. São chamados de Capitães da Areia porque o cais é o seu quartel-general. [...]

(AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 9).

Texto 2⁴⁷**Arrastões de menores mostram falência no atendimento a crianças, dizem especialistas**

Bruno Bocchini

Arrastões feitos por crianças e adolescentes e fugas recorrentes dos abrigos são indicativos da falência do Poder Público e da sociedade civil em resolver o problema dos menores em situação de rua. A opinião é de dois especialistas ouvidos pela Agência Brasil.

No dia 22 de agosto de 2011, a cidade de São Paulo registrou o segundo arrastão feito por crianças e adolescentes na Vila Mariana – bairro da zona sul de São Paulo. Após invadirem um hotel, sete menores foram apreendidos pela polícia. Alegaram ter menos de 12 anos e foram levados ao Conselho Tutelar, onde passaram a depredar o local.

“Agora que nós vemos que a coisa está degringolada, temos que começar tudo de novo chegan-

do à raiz, chegando à origem: um Estado que traga educação pública. Tudo o que podemos fazer é paliativo. É colocar bandaid em tumor”, destaca o desembargador e coordenador da área de Infância e

Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo, Antonio Carlos Malheiros.

Um dia depois, três dos sete jovens apreendidos fugiram do abrigo para onde tinham sido encaminhados. Dois foram reconhecidos como maiores de 12 anos e levados para a Fundação Casa, antiga Febem.

Segundo o desembargador, o problema não está somente no sistema de apoio aos menores, mas também na falta de estrutura das famílias, que não têm condições de educá-los. “Depois de sair

⁴⁷ Foram mantidas as configurações originais dos Textos de Apoio 1, 2 e 3. Por isso, eles se encontram em páginas separadas.

da Fundação Casa, que hoje está funcionando bem, eles vão para onde? Para a mesma família desestruturada, miserável, faminta, de desempregados, de alcoólatras”.

Conforme o presidente da Fundação Criança de São Bernardo do Campo (SP) e vice-presidente da Comissão Nacional da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ariel de Castro Alves, a situação precária de atendimento às crianças mostra a ausência de programas educacionais, sociais e as falhas das próprias famílias. “É uma corresponsabilidade, que envolve as famílias, o Poder Público e a sociedade como um todo”.

“Faltou acompanhamento das famílias, acompanhamento dos programas de complementação e

geração de renda, ou outros programas, de atendimento de alcoolismo, acompanhamento psicológico e social”, destaca.

Ana Paula de Oliveira, do Conselho Tutelar de Vila Mariana, diz que os conselhos estão trabalhando sobrecarregados e que falta estrutura. “Hoje, são 37 conselhos tutelares em São Paulo. Há uma previsão de aumentar para 42”. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) recomenda 112 para uma cidade com a população de São Paulo.

(Texto disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2011/08/24/arrastoes-de-menores-mostram-falencia-no-atendimento-a-crian-cas-dizem-especialistas.jhtm> 24 ago. 2011. Acesso em 24 set. 2011. Adaptação).

Texto 3

O meu guri

Chico Buarque

Quando, seu moço
 Nasceu meu rebento
 Não era o momento
 Dele rebentar
 Já foi nascendo
 Com cara de fome
 E eu não tinha nem nome
 Pra lhe dar
 Como fui levando
 Não sei lhe explicar
 Fui assim levando
 Ele a me levar
 E na sua meninice
 Ele um dia me disse
 Que chegava lá
 Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
 Ai o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!

Chega suado
 E veloz do batente
 Traz sempre um presente
 Pra me encabular
 Tanta corrente de ouro

Seu moço!
 Que haja pescoço
 Pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa
 Já com tudo dentro
 Chave, caderneta
 Terço e patuá
 Um lenço e uma penca
 De documentos
 Pra finalmente
 Eu me identificar
 Olha aí!

Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!
 Chega no morro
 Com carregamento
 Pulseira, cimento
 Relógio, pneu, gravador
 Rezo até ele chegar
 Cá no alto
 Essa onda de assaltos
 Tá um horror
 Eu consolo ele
 Ele me consola

Boto ele no colo	Fazendo alvoroço demais
Pra ele me ninar	O guri no mato
De repente, acordo	Acho que tá rindo
Olho pro lado	Acho que tá lindo
E o danado já foi trabalhar	De papo pro ar
Olha aí!	Desde o começo eu não disse
	Seu moço!
Olha aí!	Ele disse que chegava lá
Ai, o meu guri, olha aí!	Olha aí! Olha aí!
Olha aí!	
É o meu guri e ele chega!	Olha aí!
	Ai, o meu guri, olha aí
Chega estampado	Olha aí!
Manchete, retrato	É o meu guri!...
Com venda nos olhos	
Legenda e as iniciais	
	(Disponível em http://letras.terra.com.br/chico-buarque/66513/ .
Eu não entendo essa gente	Acesso em 13 out. 2011).
Seu moço!	

A proposta origina-se de um locutor institucional cuja “presença” é apagada. No entanto, embora não exista aí a marca mais evidente de subjetividade (eu), o quadro da enunciação se instaura. Vejamos de que modo.

Logo no início, o locutor institucional afirma que o romance de Jorge Amado, *Capitães da Areia*, anteviu, em 1937, o que vivenciamos hoje no Brasil: a delinquência juvenil. Logo após, refere o caso das meninas da Vila Mariana, que aconteceu recentemente em São Paulo, para endossar o que foi falado a respeito da visão premonitória do romance do autor baiano.

Como “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste, ou seja, *eu* não emprego, ‘eu’ a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu* (BENVENISTE, 2005d, p. 286), é imprescindível que o *tu* se institua, num tempo e num espaço determinados, para que a enunciação se instaure. Benveniste (2006c, p. 86) destaca que, além das formas que a enunciação promove à existência – os clássicos indicadores de subjetividade -, ela “fornece também as condições necessárias às grandes funções sintáticas”, colocando à disposição um “aparelho de funções” de que o locutor pode fazer uso para “influenciar de algum modo o comportamento do alocutário”. Trata-se da interrogação, da asserção e da intimação.

Na proposta em análise, o *locutor institucional* institui o *tu* de diferentes modos. O primeiro deles é através do “aparelho de funções”, mais especificamente, do modo imperativo, que implica uma relação viva e imediata com o *tu* (aluno): “A partir dessas considerações, redija um texto argumentativo...”.

O modo imperativo⁴⁸, restrito em pessoas, exprime, conforme a situação, ordem, conselho, convite ou sugestão. Assim, convoca necessariamente o *tu*, a quem é atribuída a função de atender algum tipo de demanda. Seu valor modal é diretivo: ele visa orientar a conduta do interlocutor⁴⁹. O imperativo situa o processo no futuro, em um momento posterior ao ato de enunciação, embora esse futuro possa ser imediato, como na instrução que examinamos.

O locutor utiliza também o pronome “você” para chamar o *tu-leitor* a se enunciar: “A partir dessas considerações, redija um texto argumentativo em que você responda a seguinte questão...”.

O tema da redação é, então, apresentado na forma de um questionamento: “Que medida(s) poderia(m) ser tomada(s) para prevenir esse problema e a quem cabe essa responsabilidade?”.

Na visão enunciativa de Benveniste, a interrogação faz parte do repertório de formas que emanam da enunciação. Assim, está incluída no “aparelho de funções” do qual o locutor se serve para influenciar de alguma forma o comportamento do alocutário. De modo semelhante às formas do imperativo, a interrogação implica uma relação viva e imediata do *eu* com o *tu*. Benveniste (2006c, p. 86) vê a interrogação como “uma enunciação construída para suscitar uma ‘resposta’, por um processo linguístico de comportamento com dupla entrada.” Na oralidade, a interrogação recorre a uma entonação específica. Na escrita, o ponto de interrogação é a marca dessa estrutura.

Na proposta, o enunciado interrogativo tem papel fundamental no diálogo *eu*-proponente / *tu*-vestibulando, pois através dele o locutor institucional estabelece com o candidato a relação intersubjetiva necessária para que a enunciação se efetive. Como já dito, a estrutura dialógica é imprescindível à enunciação. Não há

⁴⁸ A descrição do modo imperativo é feita com base em Riegel; Pellat; Rioul (1997, p. 330-332).

⁴⁹ Conforme Feldens (2011), o valor diretivo do imperativo explica sua limitação em pessoas. O locutor emprega o imperativo para se endereçar a um outro sobre o que ele deve fazer. O *tu* (*você/vocês*) é, então, a pessoa visada. Dificilmente o *eu* dá ordens/aconselha a si próprio. Quando isso acontece, a forma utilizada é a chamada primeira pessoa do plural (*nós*): “Continuemos a batalha”. Quanto à terceira pessoa (a não-pessoa), por ser exterior à troca comunicativa, não pode ser a destinatária direta da ordem.

enunciação sem diálogo. Ao dirigir uma questão ao vestibulando, o locutor institucional convoca-o a ocupar um lugar na situação enunciativa.

O *tu-aluno* é convocado, novamente pela forma imperativa, a apresentar argumentos considerados consistentes para fundamentar sua “tese”, ou seja, é preciso convencer o leitor-avaliador da validade das medidas propostas. O que são *argumentos consistentes* para a banca de vestibular? Não há nenhum tipo de especificação nesse sentido. O *eu-proponente* aposta na formação anterior do aluno, supondo que ele tem conhecimento acerca da “força” de um argumento.

Temos o quadro figurativo instaurado, o que configura a proposta como um ato de enunciação: um *eu* (proponente da redação), dirige-se a um *tu* (vestibulando) com um *intentado* definido: fazer com que o vestibulando disserte sobre a delinquência juvenil, apontando responsáveis e apresentando medidas para solucionar o problema.

A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. Polaridade, aliás, muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem (BENVENISTE, 2005d, p. 286).

Além do aparelho de funções, que inclui as “grandes funções sintáticas” (BENVENISTE, 2006c, p. 86), outros procedimentos acessórios são fundamentais para colocar *eu* e *tu* numa relação constante e necessária com a enunciação.

Em primeiro lugar, destaquemos a expressão que introduz o referente (ele) - “um problema que vivenciamos hoje” -, localizada⁵⁰ no início da proposta. Essa é uma expressão catafórica, explicitada posteriormente na linha 2, após os dois pontos. “Um problema” refere-se, assim, a “meninos e meninas delinquentes, que assombram a população das grandes cidades” (linhas 2 e 3).

⁵⁰ Por uma questão de diagramação, não foram numeradas as linhas dos textos presentes na proposta de redação analisada. Dessa forma, é preciso explicar: começamos a contagem das linhas a partir dos títulos dos textos; diferentemente da contagem dos textos dos vestibulandos, os quais apresentam a contagem desconsiderando o título da redação.

Vemos, aí, uma ilustração daquilo que tratamos sobre a referência: o locutor faz escolhas para construir sua referência no discurso. É uma referência ao mundo sob os olhos daquele que fala, pois “um problema” mostra como o locutor institucional condensa em um substantivo o tema retratado por Jorge Amado em “Capitães da Areia”, ainda hoje vivenciado por nós, corroborando a ideia de que o mundo é visto sob as lentes daquele que enuncia.

A expressão anafórica “esse problema”, em “Que medida(s) poderia(m) ser tomada(s) para prevenir esse problema...” (linha 8) tem a função de retomada daquilo que foi dito antes. Através desse procedimento, o locutor mantém a categorização feita no início, bem como influencia o leitor a tomar para si a mesma interpretação: a delinquência juvenil é um problema no Brasil.

“Esse problema” rotula também “o caso das meninas assaltantes de Vila Mariana, em São Paulo, que foram assunto da mídia em 2011”. Pesquisando na *internet* sobre esse fato, encontramos referências a ele nos principais jornais do estado de São Paulo (O Estadão, Folha.com e Diário do Grande ABC) ⁵¹, na segunda metade de 2011.

A Vila Mariana está localizada na zona sul de São Paulo. Lá arrastões, furtos realizados por um grupo de pessoas, estavam acontecendo na época. Além de serem atos ilícitos, afinal são roubos em ‘bando’, o fato teve maior repercussão por se tratar de arrastões feitos por crianças. “As meninas da Vila Mariana”, como ficaram conhecidas, eram crianças com idade inferior a 15 anos, praticando violência nas ruas de São Paulo.

Os jornais destacam que a polícia, ao conseguir pegar alguns membros da ‘gangue’, encaminhava-os às delegacias para as devidas providências. Entretanto, como os membros eram menores, logo voltavam às ruas, realizando novos saques.

Outros sites⁵² trazem notícias das mães das meninas da gangue. Vemos, então, que essas meninas são oriundas de famílias em situação de precariedade: as mães são mulheres que abandonam os filhos por causa das drogas; mulheres que exigem que as crianças trabalhem para comer ou, pior, para adquirir drogas.

⁵¹ <http://blogs.estadao.com.br/jt-seguranca/meninas-fazem-arrastoes-na-vila-mariana/>;
<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/953430-gangue-das-garotas-faz-arrastoes-na-vila-mariana-na-zona-sul-de-sp.shtml>;

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/288008/gangue-de-criancas-volta-a-atacar-na-vila-mariana>;
<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/guangue-de-criancas-volta-a-atacar-na-vila-mariana-sp>.

⁵² <http://noticias.band.uol.com.br/primeirojornal/conteudo.asp?id=100000449267>;
<http://www.sbt.com.br/conexaoreporter/reportagens/reportagem.asp?id=77&t=Anatomia+do+Roubo>
 (sites acessados em junho/2013)

Embora acreditemos que o caso das meninas e o romance de Jorge Amado sejam bons exemplos para ser relacionados, devemos atentar para o fato de que, no Rio Grande do Sul, a repercussão do caso da Vila Mariana não foi a mesma de São Paulo. Não encontramos notícias sobre esse assunto em jornais do Sul. Mas a falta de informação sobre esse fato específico não cria, a nosso ver, dificuldade para o aluno co-referir, tendo em vista que a violência juvenil é recorrente em todo Brasil e, de algum modo, não há quem não tenha algo a dizer sobre o tema.

Ao fazer a remissão a *Capitães de Areia*, o *eu proponente* convida o vestibulando a incluir em sua reflexão sobre o tema da delinquência juvenil o fato de ela ser um problema que, na realidade brasileira, atravessa o tempo. Percebe-se, pelo que observamos até aqui, que o *eu proponente* já fornece um quadro que pode auxiliar na co-construção da referência no texto do vestibulando, que assim sintetizamos: a violência praticada por jovens é recorrente no Brasil, já sendo tema de uma obra literária escrita nos anos 30 do século XX.

Também é preciso dar destaque a uma anáfora rotuladora presente no início da instrução propriamente dita: “A partir dessas considerações, redija um texto argumentativo...”. Essa anáfora “empacota” uma extensão do discurso, e, embora não seja uma repetição ou um “sinônimo” de nenhum elemento precedente, apresenta-se como equivalente ao segmento de texto que substitui. Como no caso de “esse problema”, a anáfora “essas considerações” fornece ao leitor o esquema de referência dentro do qual a extensão de discurso encapsulada por ela deve ser interpretada.

Vale observar, finalmente, que a instrução convoca o aluno a instituir-se como um locutor desafiado a encontrar medidas para solucionar o problema da delinquência juvenil e a apontar responsáveis por esse problema, convencendo o leitor avaliador da validade de suas proposições.

Além da instrução propriamente dita, a proposta é constituída por três textos de apoio, articulados entre si por meio de uma questão comum, a violência praticada por menores. Esses textos visam a contribuir para a elaboração da argumentação do vestibulando. Nenhuma informação é dada em relação ao tipo de uso que o candidato pode fazer deles.

Tomamos esses textos como parte da tentativa feita pelo locutor institucional para subsidiar o candidato no desenvolvimento da proposta. É preciso que se diga, entretanto, que a leitura de cada um desses textos se constitui como uma nova

enunciação em que o *eu*-aluno se institui como intérprete diante de três alocutários diferentes.

O texto de número 1, intitulado *Crianças Ladronas*, pertence ao romance de Jorge Amado. Trata-se de uma notícia, veiculada em jornal pertencente ao universo ficcional de *Capitães de Areia*.

No *lead*, destacamos os usos de “infestada” (l. 2), “urge” (l. 3) e “mais um” (l. 3 e 4). Em “A cidade infestada por crianças que vivem do furto” (l.2 e 3), o locutor suprimiu o uso do verbo de ligação (estar), dando realce ao predicativo “infestada”. É válido dizer que o verbo *infestar*, assim como seus derivados, é utilizado para referências a parasitas, geralmente insetos, carregando um sentido de “invadido”, “contaminado” por um grande número deles. Na notícia ficcional, o locutor refere-se a uma “infestação” da cidade por crianças que vivem do furto. Ao fazer essa escolha lexical, o locutor que escreve para esse jornal mostra sua percepção da realidade.

Já o verbo “urgir”, nesse caso, não significa, simplesmente, pedir providências, mas sim insistir na solução imediata para deter essa “infestação”.

Por fim, o uso da expressão aditiva “mais um” pressupõe que os furtos praticados pelos chamados capitães da areia não são eventuais.

Em “Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime” (l. 10, 11 e 12), o locutor utiliza uma oração restritiva para situar o grupo de crianças do qual trata. Não são todas as crianças, mas sim aquelas que precocemente começam a cometer atos ilícitos.

Observemos que esse texto fornece ao aluno elementos para ele desenvolver o tema proposto para a redação. O locutor da notícia ficcional refere o motivo pelo qual determinadas crianças cometem crimes: sua educação foi desprezada, os sentimentos cristãos não lhes foram transmitidos pelos pais.

É relevante destacar o sentido atribuído pelo locutor ao termo “educação”, que é o da educação diretamente ligada ao cristianismo: “crianças que, naturalmente devido a sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram, no verdor dos anos, a uma vida criminosa.” O modalizador “naturalmente” confere a essa opinião do locutor valor de verdade. Vemos mais uma vez que o *eu*, ao falar sobre o mundo, fala de si e, nesse movimento, acaba exercendo uma ação sobre o *tu*.

O texto 2, *Arrastões de menores mostram falência no atendimento a crianças, dizem especialistas*, também é caracterizado como notícia, porém é notícia

veiculada em jornal *on line*. O texto discorre sobre o fato referido na instrução, o caso das meninas assaltantes de Mariana.

Nesse texto de apoio, notamos que são dadas nítidas respostas ao questionamento proposto na instrução da redação. Em primeiro lugar, o locutor localiza, através de discurso citado, uma origem para o problema (linhas 4, 5, 6 e 7): “falência do Poder Público e da sociedade civil em resolver o problema dos menores em situação de rua”. Os dois especialistas ouvidos pela Agência Brasil, a quem o locutor atribui a responsabilidade por essa afirmação, conferem autoridade maior à proposição do locutor da notícia.

Em seguida, vem o relato da ação das meninas de Vila Mariana. Na sequência, o locutor da notícia traz, em discurso direto, o depoimento do desembargador e coordenador da área de Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo. Nesse depoimento, o desembargador reafirma que a responsabilidade pela delinquência juvenil é do Poder Público, agora, designado como Estado. De modo indireto, é fornecida uma medida capaz de prevenir o problema: investimento em educação pública (linhas 16 a 20)

Um pouco mais adiante, uma nova causa é trazida: a falta de estrutura das famílias para proporcionar educação aos filhos. Ainda pela voz do desembargador, o locutor da notícia fornece a descrição dessas famílias: desestruturadas, miseráveis, famintas, constituídas por desempregados e alcoólatras. Diante desse quadro, ainda pela ótica do desembargador, qualquer medida tomada pelo Estado perde a eficácia.

Outra voz é convocada pelo eu jornalista, a da Comissão Nacional da Criança e do adolescente da ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Esse ponto de vista reforça a ideia de que a prática de delinquência entre os jovens acontece pela desestruturação das famílias e pela ausência de programas educacionais e sociais.

Uma última opinião é trazida pelo locutor da notícia, a do Conselho Tutelar de Vila Mariana, que denuncia a falta de estrutura e a sobrecarga de trabalho do Conselho para enfrentar essa situação. Depreende-se daí uma crítica ao poder Público.

Já o texto 3, *O meu guri*, de Chico Buarque, é a letra de uma canção, que não relata um fato real, mas encena uma situação de delinquência juvenil a partir do olhar de uma mãe, que não vê, de fato, o que está acontecendo com seu filho. Trata-se de texto da esfera artística, de interpretação mais aberta, que pode trazer dificuldade para ser enfrentado no tempo escasso de um Concurso Vestibular.

Encontramos uma marca formal, recorrente, de intersubjetividade, “seu moço” (versos 2, 27, 68, 75); o *eu mãe* estabelece um diálogo com esse *tu seu moço*, que pode ser um jornalista que faz cobertura de episódios ocorridos em favelas, como poder ser também um policial a quem ela presta depoimento.

No ato de leitura, o eu que interpreta vai, pouco a pouco, construindo um sentido da trajetória do filho numa direção inversa ao relato da mãe. A dramaticidade do texto está em que o eu-leitor percebe, pelos detalhes fornecidos pela mãe sobre as ações do menino, que seu “batente” é a prática do furto, que acaba por levá-lo à morte (*O guri no mato, acho que tá rindo. Acho que tá lindo de papo pro ar*). As expressões “corrente de ouro” e “bolsa já com tudo dentro” são utilizadas para mostrar o que o guri consegue com seu serviço, o roubo. Isso pode ser depreendido pelo uso de “carregamento” (*chega ao morro / com carregamento*), que comporta sentido de transporte de mercadorias ilegais.

Logo na primeira estrofe são fornecidas “causas” que justificam o destino do “rebento”: nascido na pobreza, sem pai (*E eu não tinha nem nome pra lhe dar*), sendo levado a “levar” a própria mãe, isto é, a arcar com o sustento dela.

No final do poema, o locutor mãe deixa claro o que desde o início quer mostrar a seu alocutário: “olha aí, é o meu guri”, diz ela diante de um retrato “com vendas nos olhos, legenda e as iniciais”. A natureza da descrição feita mostra que se trata de menor infrator, estampado morto nas páginas dos jornais.

Da análise feita até aqui, observamos que o eu proponente convoca o tu vestibulando a dissertar sobre o referente delinquência juvenil no Brasil, a partir de considerações feitas no início da proposta. Essas considerações abrem para mais de uma possibilidade de contextualização do referente. O aluno poderá apresentar a violência praticada por jovens no Brasil numa visão histórica; ou apenas se deter na atualidade; e até mesmo fazer menção ao caráter antecipador das obras de arte em relação à realidade. No entanto, a instrução propriamente dita restringe essas possibilidades, dirigindo o foco para a indicação de medidas de prevenção da violência dos jovens e de responsabilização por essa situação. Os textos de apoio trazem ideias para o cumprimento dessa instrução, conforme mostramos na análise.

Pode-se esperar que o aluno inicie o texto contextualizando o tema da violência juvenil na realidade brasileira, localizando-o ou não no decorrer do tempo, para, depois, apontar os responsáveis pelo problema e as medidas para solucioná-lo. Como os textos de apoio constituem também a situação enunciativa da proposta,

não é de estranhar a presença das ideias neles apresentadas na redação do vestibulando.

Da complexa configuração enunciativa da redação de vestibular, até aqui, focalizamos:

- o ato de produzir a proposta, que coloca em relação o eu proponente institucional e o tu vestibulando: Enunciação 1 (E1);

- o ato de leitura da proposta que instancia um eu vestibulando como intérprete: Enunciação 2 (E2).

Passamos, agora, ao ato de instauração do vestibulando como locutor que se instancia como eu para escrever (Enunciação 3). Esse ato tem um duplo endereçamento: destina-se ao atendimento da demanda do tu institucional e à avaliação pela equipe de *tu*-avaliadores⁵³.

3.4 Um olhar enunciativo para a redação de vestibular

Realizada a primeira parte da análise, passemos, a seguir, à análise da Enunciação 3 (E3), em que o vestibulando se instancia como locutor que escreve para atender a uma proposta institucional e para ser avaliado em um concurso.

Nessa etapa da análise, ocupamos o lugar de um leitor que busca ver o produto redação não só como enunciado, mas como inscrito numa complexa situação enunciativa. Nosso movimento de análise procura: dar a ver como se institui o quadro figurativo; mostrar como se constrói o referente e de que modo é promovida a ação do locutor sobre o interlocutor.

⁵³ Há ainda, um quarto movimento enunciativo (Enunciação 4), que é a avaliação dos professores da banca.

3.4.1 Redação A

Meninos sem futuro da nação

1 Sempre quando leio ou ouço no rádio, na televisão, internet algu-
2 ma matéria relacionada ao crime fico espantado pelo teor de novos atos
3 ilícitos, mas ainda mais chocado, sabendo que entre esses crimes a
4 a maioria das vezes estão envolvidos jovens, meninos e meninas que se
5 desenvolvem à margem da nossa sociedade.

6 Oque fazer, como evitar que as nossas crianças se tornem o futuro traficante,
7 assaltante e outras mais maselas que assombram as casas,
8 as praças, as escolas e demais locais públicos das nossas cidades, qual so-
9 nhamos com um lugar seguro, harmonioso e feliz de se viver. Todos nós
10 sabemos que o problema existe, que crianças são apreendidas cometendo
11 delitos e são jogadas em abrigos que deveriam servir como co-
12 rreção, mas meses ou anos depois voltam as ruas praticando os mesmos
13 ou até piores delitos.

14 O governo faz como ação social patrocinar as organizações não gover-
15 namentais (ONGs) tirando assim um peso de suas costas. E que não
16 resolve a essência do problema, conforme a Constituição brasileira
17 era do estado esse dever.

18 Na minha opinião, as crianças que vivem nas ruas marginalizadas
19 são frutos de uma comunidade e família desestruturada, sem refe-
20 rências de qualquer valor de amor, fraternidade e respeito. Os
21 abrigos onde são levadas essas crianças também não são diferentes
22 de onde elas vieram, pois a única coisa que essas crianças aprendem
23 são as experiências das outras, que por sinal não são nada boas.

24 Todos os intelectuais política e da mídia sempre dizem a mesma coi-
25 sa, que é fundamental investir em educação, mas todos nós sabemos que nossa educação não
26 consegue se quer formar políticos honestos, e que
27 não existe um projeto sério para formar, qualificar, dar uma profis-
28 são um projeto de vida para as crianças que não tem opção a não ser
29 as ruas.

30 Portanto, deve existir desde nós mesmo até os nossos governantes
31 a responsabilidade de construir uma sociedade que todos possam ter Edu-
32 cação, trabalho, uma família e o mais importante uma opinião forma-
33 da para não ser apenas, uma peça do sistema.

A escrita da redação é uma dupla enunciação de retorno: o *tu-leitor-vestibulando* reverte-se em *eu-que-escreve* para responder à solicitação da proposta (E1); o *eu-que-escreve* institui um *tu-avaliador* a quem deverá dirigir uma argumentação capaz de garantir-lhe vaga no Concurso Vestibular. Trata-se de processo complexo, em que o ato de escrever não se dissocia do ato de ler.

A análise inicia pela estrutura global dos textos, seguida de um olhar para as particularidades que orientam o leitor a co-construir o referente e a observar como o locutor age sobre o interlocutor.

Começamos pela estrutura global da redação A. Para tanto, examinamos cada um de seus parágrafos.

Na redação A, os parágrafos estão organizados da seguinte maneira:

1º § Apresentação do tema, a delinquência juvenil. Menção ao modo como essa realidade chega ao locutor (mídia e internet). Manifestação de sentimentos de espanto e abalo, particularmente, por se tratar de jovens infratores.

2º § Formulação de pergunta que encaminha para a busca de solução do problemas. Referência crítica ao fato de esses jovens serem “jogados” em abrigos.

3º § Responsabilização do governo pelo problema. Crítica à atitude do Governo de patrocinar ONGs para não assumir seu dever em relação à delinquência juvenil.

4º § Apresentação de opinião sobre as causas do problema: desestrutura familiar e dificuldade dos abrigos em relação ao desenvolvimento de trabalho que apresente resultados capazes de tirar os pequenos infratores do crime.

5º § Crítica ao Poder Público que não consegue investir em educação.

6º § Apresentação de conclusão: todos somos responsáveis por uma sociedade melhor.

Percebe-se, nesse exame global, que o locutor-aluno co-constrói o referente a partir do que lhe é demandado pelo proponente: apresenta uma breve contextualização do tema, seguida de uma tentativa de dar resposta ao questionamento feito na instrução.

Passemos, então, a dirigir um olhar para as particularidades do texto em estudo. Começamos pelo título, *Meninos sem futuro da nação*, que pode ser lido como: meninos sem futuro implica nação sem futuro, ou seja, o locutor vê um encadeamento necessário entre: meninos sem futuro e nação sem futuro.

No primeiro parágrafo, o *eu-que-escreve* localiza o tipo de meninos sem futuro a que o título se refere, são aqueles envolvidos em atos ilícitos, que se desenvolvem à margem da sociedade. O referente é nitidamente anunciado, de acordo com a indicação do locutor institucional.

1º §

Sempre quando leio ou ouço no rádio, na televisão, internet alguma matéria relacionada ao crime fico espantado pelo teor de novos atos ilícitos, mas ainda mais chocado, sabendo que entre esses crimes a maioria das vezes estão envolvidos **jovens, meninos e meninas** que se desenvolvem à margem da nossa sociedade. (grifos nossos)

Nesse primeiro parágrafo, o locutor-aluno, além de introduzir o tema da redação, posiciona-se em relação aos efeitos da violência que assola as cidades – “fico espantado” (l. 2), mostrando-se “mas ainda mais chocado” (l. 03) quando os envolvidos nos atos ilícitos são “jovens, meninos e meninas” (l.0 4). Demonstra, assim, ter captado o intentado da proposta: posicionar-se sobre a prática de atos ilícitos por jovens.

O segundo parágrafo faz uso de questionamentos a fim de responder à pergunta-tema.

2º §

O que fazer, como evitar que as nossas crianças se tornem o futuro traficante, assaltante e outras mais maselas que assombram as casas, as praças, as escolas e demais locais públicos das nossas cidades, qual sonhamos com um lugar seguro, harmonioso e feliz de se viver. Todos nós sabemos que o problema existe, que crianças são apreendidas cometendo delitos e são jogadas em abrigos que **deveriam servir** como correção, mas meses ou anos depois voltam as ruas praticando os mesmos ou até piores delitos.

A interrogação (l. 6 a 9) não é marcada pelo sinal de pontuação que lhe é característico, mas é perceptível para o leitor. Como vimos, a pergunta convoca uma resposta, constituindo-se como uma das formas de chamamento do tu-interlocutor a co-referir. O uso de “nossas” (nossas cidades) e “nós” ([nós] sonhamos, todos nós sabemos) é também uma tentativa de envolvimento do outro na argumentação. No caso de “nossas cidades” e “[nós] sonhamos”, o leitor é incluído entre os que se encontram ameaçados por menores infratores, isto é, ele tenta fazer conjunto com o eu entre os que querem viver em segurança. Entendemos que aqui há um indicativo

de ação sobre o interlocutor, colocado também na situação de incômodo em relação à realidade adversa que se vive hoje.

No caso de “Todos nós sabemos...”, há uma tentativa de incluir o leitor entre os que não desconhecem que a prática de “jogar” jovens infratores em abrigos não é adequada. O *eu*-locutor oferece ao leitor o enquadramento necessário a uma posição de adesão a essa visão sobre a ineficácia das práticas levadas a efeito nessas casas de retenção de jovens em delito. Percebe-se que o *eu*-locutor quer agir sobre o interlocutor no sentido de mostrar-lhe que os abrigos de menores não conseguem tirar os menores da criminalidade, podendo, inclusive, piorar a situação.

O sintagma nominal “O problema” (l. 10) tem duas funções: de retomada e de antecipação. Na função de retomada, resume o enunciado anterior: “futuro traficante, assaltante e outras mais maselas” (l. 6 e 7). Já a função de antecipação pode ser compreendida pelas duas ocorrências da conjunção “que” (l. 10), que introduzem orações que complementam o sentido de “sabemos” (l. 10): “sabemos que o problema existe, que crianças são apreendidas cometendo delitos e são jogadas em abrigos que deveriam servir como correção” (l. 10, 11 e 12). “O problema”, então, remete a essas duas situações.

Nesse excerto, o locutor, implicitamente, critica a prática de “jogar” crianças que praticam delitos em abrigos que não conseguem cumprir a função de socializá-los. Os abrigos, que deveriam servir como refúgio, lar, acabam virando oficinas criminais. A locução verbal “deveriam servir” (l. 11) encaminha para essa interpretação, pois o futuro do pretérito, “deveriam” situa a ação no plano do irrealizado. Se deveriam servir, é porque não servem.

3º§

O governo faz como ação social patrocinar as organizações não governamentais (ONGs) tirando assim um peso de suas costas. E que não resolve a essência do problema, conforme a Constituição brasileira era do estado esse dever.

O terceiro parágrafo menciona o dever do Estado, introduzindo a responsabilização do governo pelo problema da delinquência. Segundo o locutor-aluno, para o Estado é mais cômodo patrocinar ONGs do que gastar com educação pública de qualidade. O locutor mostra a delinquência como um **fardo** que o governo carrega em suas costas (l. 15) e o ato de patrocinar ONGs, como um modo de ausentar-se de seus deveres. Além disso, é preciso destacar que o locutor não

considera a atividade das ONGs na tratativa do problema da delinquência como capaz de atingir a “essência do problema”.

O parágrafo quatro parafraseia uma ideia trazida no texto de apoio 2, que constitui a proposta, assumida pelo *eu-que-escreve* como opinião própria (na minha opinião...). Trata-se da ideia de que a desestrutura tanto da comunidade quanto familiar pode explicar a situação da violência praticada por jovens.

4º §

Na minha opinião, as crianças que vivem nas ruas marginalizadas são frutos de uma comunidade e família desestruturada, sem referências de qualquer valor de amor, fraternidade e respeito. Os abrigos onde são levadas essas crianças também não são diferentes de onde elas vieram, pois a única coisa que essas crianças aprendem são as experiências das outras, que por sinal não são nada boas.

Por comunidade desestruturada, o locutor entende aquela que não apresenta investimentos reais e projetos sérios relacionados à educação. Uma família desestruturada é, para o locutor, aquela em que não há “amor, fraternidade e respeito” (l. 20).

Novamente é trazida a ideia de que os abrigos não cumprem seu papel social, contribuindo para a intensificação de atos de violência, talvez como um modo de exemplificar a desestrutura da comunidade.

Embora, normalmente, nas bancas de avaliação de vestibular, haja uma orientação para não aceitar uma simples paráfrase dos textos de apoio da proposta de redação, é preciso lembrar que, sob a perspectiva da enunciação, um enunciado é sempre irrepitível. De acordo com Santos (2010), no movimento da paráfrase, os sentidos não são os mesmos. Por isso, a paráfrase se constitui como uma marca de subjetividade. Em nossa análise, consideramos natural que o locutor-aluno tome as ideias dos textos de apoio para fundamentar sua argumentação, tendo em vista que eles se colocam como elementos constitutivos da situação enunciativa *redação de vestibular*.

O quinto parágrafo apresenta uma opinião do locutor a respeito de como seria possível evitar o problema em discussão.

5º §

Todos os intelectuais política e da mídia sempre dizem a mesma coisa, que é fundamental investir em educação, mas todos nós

sabemos que nossa educação não consegue se quer formar políticos honestos, e que não existe um projeto sério para formar, qualificar, dar uma profissão um projeto de vida para as crianças que não tem opção a não ser as ruas.

O locutor inicia mostrando que investir em educação faz parte do jargão de intelectuais, políticos e veículos de informação de massa. A expressão “sempre dizem a mesma coisa” (l. 24 e 25), de certo modo, denuncia o discurso repetitivo dos “intelectuais políticos e da mídia”, seu esvaziamento de sentido.

O conector “mas” indica que, apesar de haver consenso em torno dessa ideia, ela não consegue ser implementada por falta de honestidade entre os políticos e pela ausência de projetos sérios para a formação dos jovens. O locutor, portanto, apresenta fatores que não permitem o investimento em educação. Do mesmo modo do parágrafo anterior, o quinto traz a ideia de sociedade desestruturada, no sentido de que sem educação, continuaremos com essa desestruturação.

Novamente, o locutor utiliza considerações presentes nos textos de apoio para enunciar sua opinião sobre a realidade discutida. O texto de apoio número 2, por exemplo, apresenta a ausência de programas educacionais e sociais como uma das causas da precariedade no atendimento às crianças. No trecho acima, essa informação é sintagmatizada da seguinte maneira: “nossa educação não consegue se quer formar políticos honestos, e que não existe um projeto sério para formar, qualificar, dar uma profissão um projeto de vida para as crianças que não tem opção a não ser as ruas” (l. 25 a 29).

6º §

Portanto, deve existir desde nós mesmo até os nossos governantes a responsabilidade de construir uma sociedade que todos possam ter Educação, trabalho, uma família e o mais importante uma opinião formada para não ser apenas, uma peça do sistema.

No parágrafo de conclusão, o *eu*-vestibulando assume a responsabilidade, juntamente com governantes, de construir uma sociedade que garanta educação, trabalho, estrutura familiar, valorizando, sobretudo, a possibilidade de formar cidadãos que não sejam meras peças do sistema.

A conjunção “portanto” (l. 30) encaminha o leitor para a conclusão da argumentação levada a efeito no texto. O *eu*-que-escreve visa mostrar que uma sociedade melhor é atribuição de todos. Percebe-se a valorização de uma educação

capaz de formar cidadãos críticos, a necessidade de lutar por trabalho e pela estruturação da família. Dessa forma, para o locutor, o problema da delinquência juvenil poderá ser minorado.

Como se pode observar, o locutor considera o *tu*-proponente, atendendo sua demanda, no sentido de construir o referente delinquência entre jovens, apresentando soluções e indicando responsáveis pelo problema. Além disso, estabelece relação com o tu leitor da redação, intimando-o a aderir a seus posicionamentos, através da pergunta e do uso de “nós” no segundo parágrafo.

Assim, consideramos que a redação A atende aos princípios formulados por Mello (2012), que trazemos para fundamentar nossa discussão: o texto é um índice global de subjetividade; o texto cria referência; o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário.

3.4.2 Redação B

Menores infratores

1 O problema social vivenciado atualmente, nasceu da perda de valo-
2 res da sociedade. Vivemos um momento no qual, nem estado,
3 nem escola e muito menos a família são responsáveis por essas
4 crianças.

5 É preciso encontrar o equilíbrio entre a educação e a liberdade,
6 a violência não educa ninguém, mas liberdade total causa
7 todos os desfechos causados pela violência. Afinal, como agir com
8 esses menores infratores? A lei não cabe à eles, os pais já não com-
9 seguem mostrar o que é certo e errado, a escola não pode fazer
10 o papel de ‘educador’ somente.

11 Não é de hoje que ficamos sabendo de histórias de crianças
12 delinquentes, uns estão na rua por escolha, outros porque nin-
13 guém os quis, mas se continuar assim eles vão ‘dominar o cais’,
14 como no livro, capitães da Areia escrito por Jorge Amado.

15 Na minha opinião esse problema começou devido a dissolução
16 da família, as pessoas se tornam mais egoístas à medida que
17 evoluímos cientificamente, hoje em dia casais que não podem
18 ter filhos preferem utilizar métodos avançados de fertilização (co-
19 mo as novelas estão mostrando) do que adotar uma criança.

20 Mas como ir contra a natureza humana e não amar uma

21 criança que já existe? Porque estamos cada vez mais fechando
22 os olhos para os outros a nossa volta, como se essas crianças que
23 estão na rua não nos atingisse de uma ou outra maneira.

24 Acredito que a solução para este problema esteja na família,
25 somente uma família bem estruturada (e não me refiro a es-
26 trutura financeira apenas) pode dar o suporte e a educação
27 que essas crianças necessitam, a família precisa voltar a ser
28 a base da sociedade e retornar antigos valores para que pos-
29 samos vislumbrar um futuro diferente para essas crianças.
30 Somente através de muito amor e firmeza essas crianças
31 conseguirão se recuperar.

Quanto à estrutura global, a redação B assim está organizada:

1º § Apresentação do tema “problema social vivenciado atualmente”, que, pelo título, sabemos ser o de menores infratores. Indicação de causas do problema: perda de valores da sociedade; omissão em relação à infância por parte do estado, da escola e da família.

2º § Menção à necessidade de encontrar equilíbrio entre educação e liberdade na formação dos jovens. Consideração sobre a falta de uma voz de autoridade nesse processo.

3º § Retomada da menção a *Capitães de Areia* feita na proposta.

4º § Apresentação da dissolução da família como origem do problema. Consideração sobre a preferência por métodos de fertilização no lugar da adoção como um fator que contribui para aumentar o número de crianças nas ruas.

5º § Questionamento sobre nossa indiferença em relação a crianças que estão na rua.

6º § Consideração sobre a necessidade de a família voltar a exercer seu papel na educação dos filhos.

Esse olhar global permite dizer que o locutor-aluno co-constrói o referente de acordo com a solicitação do proponente institucional: tematiza a delinquência juvenil e procura localizar os responsáveis pelo problema, bem como indica medidas para solucioná-lo. Ao contrário da redação A, que recorre basicamente aos textos de apoio para fundamentar sua proposta, a redação B traz ideias não mencionadas nesses textos, como, por exemplo, a permissividade característica dos responsáveis pela educação, que, além de soar como descaso pelos jovens, compromete o discernimento entre o certo e o errado.

O título apresenta o tema “Menores infratores”, imediatamente retomado no início do texto pela sequência “O problema social vivenciado atualmente” (l. 1).

Já no primeiro parágrafo do texto, o locutor anuncia o ponto de vista que vai defender, a perda de valores da sociedade em razão do descomprometimento do estado, da escola e da família por “essas crianças”, expressão anafórica que recupera os “menores infratores” do título.

O problema social vivenciado atualmente, nasceu da perda de valores da sociedade. Vivemos um momento no qual, nem estado, nem escola e muito menos a família são responsáveis por essas crianças.

O primeiro parágrafo é composto de duas assertivas: “o problema social vivenciado atualmente nasceu da perda de valores da sociedade. Vivemos em um momento no qual, nem estado, nem escola e muito menos a família são responsáveis por essas crianças” (l. 01 a 04). A asserção é um procedimento acessório que – como a interrogação e a intimação – demonstra a atitude do locutor diante de seu enunciado. Segundo Benveniste (2006c, p. 86), “a asserção visa a comunicar uma certeza”.

A afirmação “Nem estado, nem escola e muito menos a família são responsáveis por essas crianças” (l. 2 e 4) contém uma referência clara aos textos de apoio 1 e 2, presentes na proposta. No entanto, como já dito, um outro aspecto é acrescentado pelo locutor da redação B: o descomprometimento do mundo adulto para com a educação dos jovens, que, conforme vamos mostrar ao longo da análise, aproxima-se da ideia de omitir-se da função de mostrar o que é certo e o que é errado.

O segundo parágrafo traz mais elementos para a interpretação de que a “ação” do locutor vem no sentido de apontar a permissividade como causa principal da violência entre jovens.

2º §

É preciso encontrar o equilíbrio entre a educação e a liberdade, a violência não educa ninguém, mas liberdade total causa todos os desfechos causados pela violência. Afinal, como agir com esses menores infratores? A lei não cabe à eles, os pais já não conseguem mostrar o que é certo e errado, a escola não pode fazer o papel de ‘educador’ somente.

Nas linhas 5 e 6, encontramos a afirmação “É preciso encontrar o equilíbrio entre a educação e a liberdade, mas liberdade total causa todos os desfechos causados pela violência”, modalizada no eixo da certeza pelo predicado cristalizado “é preciso”.

É interessante destacar o duplo sentido do termo “violência” nesse encadeamento. Detalhemos esse aspecto. Educação e liberdade são colocados como opostos. Nesse contexto, educação se aproxima do estabelecimento de limites que não inclui violência, isto é, excesso de rigor. A palavra “liberdade”,

acompanhada pelo adjetivo “total” é apontada como motivadora dos “desfechos causados pela violência.” Nesse segundo uso, violência tem o sentido de prática de delinquência entre jovens. Parafraseando a ideia do aluno, temos que a educação não deve ser excessivamente rigorosa, mas também não demasiadamente permissiva, eis o equilíbrio necessário para coibir atos violentos praticados por jovens.

A presença do conector “mas” mostra que entre uma educação repressora e a ausência de limites, o locutor se orienta no sentido de apontar a “liberdade total” como mais nociva, ideia que, de certo modo, reforça o que é trazido no primeiro parágrafo sobre o descaso do estado, da escola e da família em relação aos jovens.

O movimento de leitura da proposta (E2) levou o locutor à interpretação de que a desestruturação familiar também tem forte relação com a falta de limites às crianças. É muito interessante destacar essa capacidade de construir o mundo através dos olhos daquele que lê. Eis a subjetividade emergindo no processo enunciativo da leitura.

Com o intuito de convencer o leitor a aderir ao seu discurso, o locutor utiliza questionamentos (l. 07 e 08) “como agir com esses menores infratores?” A *interrogação* é uma das grandes funções tratadas por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação*. Através da interrogação, o locutor instiga seu leitor a fornecer uma enunciação de retorno. A interrogação é, portanto, uma enunciação capaz de suscitar uma resposta; é um processo linguístico que exige a mobilização e a inserção do leitor no texto.

O operador argumentativo “afinal”, antes da interrogação, instiga o leitor a se posicionar em relação ao que está sendo discutido, sendo mais uma indicação da tentativa do eu-locutor de agir sobre o *tu*.

O restante do parágrafo reafirma o ponto de vista do locutor: falta uma voz autorizada que oriente a conduta desses menores infratores (as leis não se aplicam a eles, os pais não conseguem mostrar o que é certo e errado), que vivem à deriva.

No terceiro parágrafo, o *tu*-leitor é novamente mobilizado através do pronome “nós” elíptico (ficamos sabendo).

3º §

Não é de hoje que ficamos sabendo de histórias de crianças delinquentes, uns estão na rua por escolha, outros porque ninguém os quis, mas se continuar assim eles vão ‘dominar o cais’, como no livro, *capitães da Areia* escrito por Jorge Amado.

Segundo Flores e Mello (2010, p. 16), a utilização da primeira pessoa do plural busca a cumplicidade do alocutário. Nesse caso, a utilização de “nós” inclui o interlocutor entre os que estão cientes das histórias de crianças delinquentes que vão para a rua por vontade própria ou porque foram abandonadas.

Na sequência, o *eu*-vestibulando estabelece uma clara interlocução com o tu-institucional, numa passagem que traz a referência a *Capitães de Areia* feita na proposta. Trata-se de uma passagem bastante interessante pelo uso da expressão “dominar o cais”, pela qual o locutor constrói a ponte entre os episódios da vida real e o universo criado por Jorge Amado. A marcação pelas aspas demonstra que o locutor está fazendo um uso metafórico de “dominar o cais”, instituindo, através dela, uma analogia entre os fatos relatados no livro de Jorge Amado e os fatos que caracterizam a sociedade atual. O “cais” de 1937 é a sociedade de 2012. Ao utilizar a construção “não é de hoje” (l. 11), o locutor coloca o problema da criminalidade juvenil numa dimensão temporal. Já vem de longe esse problema entre crianças que vivem nas ruas.

4º §

Na minha opinião esse problema começou devido a dissolução da família, as pessoas se tornam mais egoístas à medida que evoluímos cientificamente, hoje em dia casais que não podem ter filhos preferem utilizar métodos avançados de fertilização (como as novelas estão mostrando) do que adotar uma criança.

No quarto parágrafo, o locutor se apropria da língua pelo índice específico “minha”, assumindo claramente como suas as ideias ali trazidas. Observe-se que a cadeia referencial que vem sendo construída é mantida: a dissolução da família é a origem do problema da delinquência de menores. A expressão “dissolução da família” remete a elementos já trazidos no texto, que lhe conferem sentido específico: perda de valores, descomprometimento com a educação dos filhos, liberdade total, falta de discernimento entre certo e errado.

Entre as linhas 16 e 18, um novo aspecto é trazido à consideração do leitor, a evolução científica no que se refere a métodos de fertilização. O *eu*-locutor não fornece pistas textuais explícitas para o estabelecimento da coesão entre esta e a ideia anterior, o que poderá levar o leitor a ver aí um desvio no desenvolvimento do tema pelo aluno. Como relacionar a evolução tecnológica com o tema da

delinquência entre jovens? De que modo a ciência pode estar favorecendo a prática de delitos entre menores?

Para estabelecer esse elo, o leitor precisa lembrar que o eixo da argumentação do locutor é apontar o descaso, traduzido no excesso de liberdade e na falta de pulso do mundo adulto, como origem do problema da criminalidade entre menores. Ora, o desenvolvimento científico propicia métodos avançados de fertilização, portanto, faz cair a busca por adoção de crianças abandonadas, o que contribui para que um número maior delas fique à margem.

Nesse sentido, é interessante observar a presença de um intertexto: as novelas. Naquele momento⁵⁴, entre 2011 e 2012, uma emissora de televisão aberta retratava, no horário das 21h, a reprodução medicamente assistida. O locutor-aluno traz, assim, um aspecto de sua vivência para a reflexão sobre o tema proposto à discussão.

O quinto parágrafo inicia com um “mas” fático.

5º §

Mas como ir contra a natureza humana e não amar uma criança que já existe? Porque estamos cada vez mais fechando os olhos para os outros a nossa volta, como se essas crianças que estão na rua não nos atingisse de uma ou outra maneira.

Nesse uso descrito por Adam (1990), o “mas”, além de ser um inversor, apresenta-se como um elemento fático e/ou de demarcação de segmentos textuais. Esse tipo de “mas” aparece na abertura de parágrafos, em início de frases, configurando-se como uma marca de negociação de ponto de vista típica da interação. Trata-se de emprego que deriva da oralidade, ou seja, é forma oral mimetizada na escrita, que, no excerto em estudo, tem por função atrair a atenção do interlocutor e/ou confirmar sua atenção continuada.

O “mas” abre um questionamento que convoca o leitor a se posicionar de acordo com o esquema de raciocínio aceito pelo locutor: é contra a natureza humana não amar uma criança que já existe, afirmação que pode ser entendida como um reforço da defesa de práticas de adoção de menores carentes. Na sequência, o *tu* é chamado a fazer conjunto com o eu entre os que se omitem em

⁵⁴ Utilizamos o site de pesquisa www.google.com para compreender tal intertexto. O buscador nos remeteu ao site de entretenimento www.clickgratis.com.br, o qual apresenta uma série de informações a respeito dos programas televisivos atuais e antigos. A novela da época era ‘Fina Estampa, exibida na rede Globo de televisão.

relação ao problema dos menores infratores. A pergunta sobre as razões dessa omissão convoca também o tu a também buscar uma resposta para essa indiferença observada pelo locutor em relação ao problema dos menores abandonados nas ruas.

No último parágrafo, novamente fazendo uso de um índice específico “[Eu] acredito”, o locutor enuncia, respondendo à demanda do proponente, uma “solução” para o problema em discussão.

6º §

Acredito que a solução para este problema esteja na família, somente uma família bem estruturada (e não me refiro a estrutura financeira apenas) pode dar o suporte e a educação que essas crianças necessitam, a família precisa voltar a ser a base da sociedade e retornar antigos valores para que possamos vislumbrar um futuro diferente para essas crianças. Somente através de muito amor e firmeza essas crianças conseguirão se recuperar.

Novamente, a linha argumentativa é mantida: a família, que é a base da sociedade, precisa recuperar seu papel estruturante na educação dos jovens. O leitor é encaminhado a fazer emergir o sentido de que família estruturada é aquela em que há amor e firmeza, o que reitera a ideia de equilíbrio entre “educação e liberdade”, trazida no parágrafo 2.

Enfim, é atribuída à família a responsabilidade pelo problema da delinquência infantil. É interessante voltarmos nosso olhar para a escolha da expressão “antigos valores” (l. 28), não exatamente esclarecida pelo locutor, mas, ao que nossa análise indica, tem tudo para ser a retomada da prática de dar limites aos jovens, de fornecer-lhes uma âncora firme para que eles possam se apoiar e decidir por onde vão andar.

Segundo Silva (2004), em uma leitura do texto “*Estrutura das relações de auxiliaridade*” (1965), Benveniste apresenta a modalidade como categoria lógica. A reflexão de Benveniste trata dos verbos *dever* (devoir) e *poder* (pouvoir). A linguista afirma que esses verbos têm a função de modalizar. No caso da redação B, as expressões modalizadoras do discurso – “é preciso” (l. 05), “precisa” (l. 27), “para que possamos” (l. 28 e 29) situam a enunciação em relação à categoria do “certo”.

Quando o locutor utiliza “somente” (l. 25 e 30), parece-nos, inclusive, que tal partícula restritiva contamina-se pela modalização do “certo”, pois o sentido trazido à

tona é o de que não há outra maneira de solucionar o problema da delinquência juvenil sem a presença de uma família estruturada ao modo tradicional.

Em síntese, temos uma redação que, ao fazer uso de “minha” (l. 15) e de “acredito” (l. 24), compromete-se em responder à pergunta-tema de modo direto. Em “na minha opinião” (l. 15), a estratégia utilizada foi apresentar a causa do problema: a dissociação da família. O sentido dessa dissolução é explicado na utilização de ‘amor e firmeza’ (l. 30), na retomada de ‘antigos valores’ (l. 28) que as famílias normalmente cultivavam.

Para concluir, podemos dizer que, embora a redação B apresente mais problemas em relação ao manejo da língua culta e aos procedimentos textuais de coesão, ela dialoga tanto com o *tu*-institucional, atendendo sua demanda - tratar da delinquência juvenil, apresentando os responsáveis pelo problema e medidas para solucioná-lo -, como dialoga também com o *tu*-leitor, chamando-o, em diversos momentos, a pensar com ele sobre o problema, convocando-o a aderir a seu posicionamento, que coloca como causa do problema a falta de limites, não abordada explicitamente nos textos de apoio, e inclui uma tentativa singular de introduzir a adoção como uma das formas de amenizar o problema da delinquência.

Percebe-se o estabelecimento da referência e a emergência *do intentado*, já que o locutor mantém a cadeia temática desde o início, fornecendo elementos para que seu interlocutor, no movimento de leitura, possa co-referir.

O aparente desvio do tema, no quarto parágrafo, quando o locutor traz a evolução científica à discussão, pode ser relacionada à linha de raciocínio do locutor, que enfatiza o descomprometimento do mundo adulto com a infância. Diante desse quadro, a preferência por “métodos avançados de fertilização” em detrimento da adoção pode se constituir em mais um indicativo da indiferença da sociedade em relação à infância abandonada que o texto coloca em relevo.

Frisamos, mais uma vez, que a redação de vestibular, observada para além de sua condição de enunciado, inclui um olhar para a proposta e tudo aquilo que a cerca, tomados como parte desse grande processo de enunciação em que ela se produz.

3.4.3 Redação C

Menores infratores e a raiz desse mal

1 Muitas crianças já nascem fadadas ao fracasso.
 2 Nascem em famílias sem base e sem condições
 3 de educar e repassar valores morais de honestidade
 4 e bom caráter. Essas crianças crescem em um
 5 ambiente propício à criminalidade, acompanhando
 6 muitos bandidos que saem impunes em um
 7 sistema quase que totalmente corrompido. Desde
 8 políticos corruptos que roubam milhões, não são
 9 presos e nem ao menos devolvem esse dinheiro aos
 10 cofres públicos, a assassinos e ladrões que cumprem
 11 pena parcial e logo estão de volta as ruas com
 12 oportunidade para cometerem novamente o mesmo
 13 crime.

14 Crianças que nascem sem culpa, em um ambiente
 15 nada preparado para as receber. Crianças que tentam
 16 sobreviver apesar de todo esse caos. Apenas crianças...

17 A solução é investir mais em um acompanhamento
 18 aos mais pobres, incentivando os adultos a trabalharem e
 19 não a fazerem filhos para ganhar bolsa família, bolsa
 20 escola, entre outros abonos que quanto mais filho se tem
 21 mais se recebe. Filho não deve ser moeda de troca.

22 O governo deve se preocupar em gerar empregos e
 23 oportunidades e não bolsas 'miséria' que faz com que as
 24 pessoas continuem sempre naquela mesma situação.
 25 Sempre precisando de auxílio e trocando seus títulos
 26 de eleitor por vales. Devem se preocupar em governar para
 27 o avanço do Brasil e não para garantir a vitória de seu
 28 partido nas próximas eleições.

29 Enquanto não houver uma limpeza na política
 30 Do Brasil, não haverá soluções aos problemas crescentes
 31 da nossa Pátria amada!

A redação C foi construída da seguinte maneira:

1º § Caracterização do ambiente que favorece a criminalidade.

2º§ Responsabilização do ambiente pela situação vivida por menores infratores.

3º § Apresentação de solução para o problema da violência infantil.

4º § Crítica à prática dos políticos no Brasil.

5º § Apresentação de solução genérica para os problemas do Brasil.

A redação C apresenta-se sem a utilização da marca *eu*, assim como não há quase chamamento direto ao *tu*-leitor. Enunciados desligados da enunciação dão a impressão de estarem criando universos autônomos. No entanto, na redação C, como nas demais, existe um locutor aluno que se institui numa relação intersubjetiva desdobrada entre, de um lado, o *tu*-proponente-institucional e, de outro lado, o *tu*-avaliador, como procuramos mostrar.

Assim como os outros dois textos, este foi escrito na *situação* de enunciação vestibular, o qual suscita uma enunciação de retorno que trate da delinquência juvenil, de medidas para evitá-la e da indicação de responsáveis por esse problema social.

O título da redação *Menores infratores e a raiz desse mal* indica que o leitor pode esperar uma discussão acerca do tema proposto pelo *tu*-institucional, com ênfase na localização da origem do problema. Além disso, a anáfora demonstrativa “(d)esse mal” retoma, de forma indireta, “menores infratores”, em que a palavra “mal” mostra como o locutor categoriza o fato de existirem menores infratores. Em outros termos, o locutor indica, no título, que a existência de menores infratores configura-se como um mal cuja raiz deverá ser apresentada em seu texto.

Na análise do texto anterior (redação B), falamos da asserção como uma das formas de o locutor mostrar seu grau de adesão ao que enuncia. Na redação C, o primeiro parágrafo é inteiramente assertivo (l. 01 a 13). O posicionamento do locutor está marcado no eixo da certeza.

A primeira oração do texto afirma que “muitas crianças já nasceram fadadas ao fracasso” (l. 01).

1º §

Muitas crianças já nascem fadadas ao fracasso. Nascem em famílias sem base e sem condições de educar e repassar valores morais de honestidade e bom caráter. Essas crianças crescem em um ambiente propício à criminalidade, acompanhando muitos bandidos que saem impunes em um sistema quase que totalmente

corrompido. Desde políticos corruptos que roubam milhões, não são presos e nem ao menos devolvem esse dinheiro aos cofres públicos, a assassinos e ladrões que cumprem pena parcial e logo estão de volta as ruas com oportunidade para cometerem novamente o mesmo crime.

Por que uma criança já nasce para fracassar? É o que o locutor tenta mostrar a partir da linha 2. São crianças que nascem “em famílias sem base, sem condições de educar e repassar valores morais de honestidade e bom caráter.” A segunda razão para esse fracasso anunciado é o ambiente, caracterizado como “propício à criminalidade” (l. 5): convívio com bandidos em um sistema corrompido quase na sua totalidade.

O trecho entre as linhas 7 e 13 traz à tona a questão da impunidade, que vai do âmbito mais geral ao mais específico, isto é, desde os políticos que roubam milhões sem sofrer nenhum tipo de sanção até assassinos e ladrões comuns, que não cumprem integralmente suas penas e voltam para cometer novos crimes.

Desse primeiro parágrafo, depreendemos que a questão da delinquência infantil é colocada, mas sob um prisma diferente em relação aos textos examinados anteriormente. A tendência do locutor é tomar o problema dos menores infratores como consequência de um quadro maior de delinquência de natureza sistêmica.

2º §

Crianças que nascem sem culpa, em um ambiente nada preparado para as receber. Crianças que tentam sobreviver apesar de todo esse caos. Apenas crianças...

O segundo parágrafo complementa a ideia da introdução do texto. As crianças não escolhem nascer onde nascem. O destaque vai para a frase nominal “apenas crianças...” (l. 16). “Apenas”, nesse caso, incide sobre o substantivo crianças, marcando uma restrição semântica, ou seja, aqueles infratores não são nada além de crianças tentando sobreviver em um ambiente nada propício a seu desenvolvimento cognitivo, moral e social. Tal parágrafo não apresenta índice específico para marcar a intersubjetividade do enunciado; entretanto o apelo emocional dirigido ao interlocutor é evidente. O locutor convida-o a deslocar o foco da criança infratora para o ambiente que os adultos estão criando para ela viver. É pela ótica de que a criança que comete delitos nada mais é do que uma vítima desse ambiente desfavorável que a ação do locutor sobre o outro procura se desenvolver.

A ideia de nascimento em ambiente impróprio (l. 14) faz eco com o texto de Chico Buarque, *O meu guri* (texto de apoio 3). Os cinco primeiros versos da canção mostram a mãe contando que seu filho nasceu “com cara de fome”, em momento que não era de ele “rebentar”, sem que ela tivesse nem mesmo um nome para lhe dar. É interessante observar que os locutores das redações anteriores não utilizaram esse texto como apoio para sua argumentação. Apenas na redação C é que percebemos esse vestígio, que parece fundamental para o desenvolvimento da argumentação.

3º §

A solução é investir mais em um acompanhamento aos mais pobres, incentivando os adultos a trabalharem e não a fazerem filhos para ganhar bolsa família, bolsa escola, entre outros abonos que quanto mais filho se tem mais se recebe. Filho não deve ser moeda de troca.

O terceiro parágrafo responde explicitamente à pergunta-tema: “Que medida(s) poderia(m) ser tomada(s) para prevenir o problema da delinquência juvenil?” Percebe-se que o locutor mantém-se na posição de deslocar o problema para o âmbito dos adultos. São os adultos mais pobres que precisam ser acompanhados, incentivados a trabalhar, a não utilizar filhos como “moedas de troca”. Nesse parágrafo, o eixo da argumentação volta a ser a crítica ao sistema, particularmente, à prática de “abonos” concedidos aos menos favorecidos.

Esse é um traço particular da redação C, trazer aspectos que não estão explicitamente contemplados nos textos de apoio. Provavelmente, os textos de apoio 2 e 3, ao falarem da ineficiência do governos, deram margem a que o locutor apresentasse sua leitura dessa situação.

4º §

O governo deve se preocupar em gerar empregos e oportunidades e não bolsas ‘miséria’ que faz com que as pessoas continuem sempre naquela mesma situação. Sempre precisando de auxílio e trocando seus títulos de eleitor por vales. Devem se preocupar em governar para o avanço do Brasil e não para garantir a vitória de seu partido nas próximas eleições.

O parágrafo 4 mantém o posicionamento contrário à concessão de abonos chamados pelo locutor de bolsas “miséria”. As aspas atestam que essa qualificação é de responsabilidade do locutor, para quem o assistencialismo não contribui para tirar as pessoas da situação em que se encontram.

Na redação anterior, tratamos de algumas modalizações utilizadas pelo locutor. Na redação C, a categoria do “certo”, sobre a qual versa Silva (2004), também está presente. O verbo *dever* – “deve” (l. 22) e “devem” (l. 26) - introduzem a opinião do locutor como uma obrigação da qual os governos não podem se isentar para que a situação dos menores infratores seja equacionada. Os modalizadores trazem, nesse caso, um forte sinal de autoria, isto é, mostram a direção pela qual o locutor encaminha sua ação sobre o tu leitor.

Na sequência “faz com que as pessoas continuem sempre naquela mesma situação”, poderíamos perguntar a qual situação o locutor está se referindo com a expressão “naquela situação”. Depreendemos dois sentidos dessa expressão. O primeiro diz respeito à retomada do vocábulo “miséria” (l. 23), numa referência anafórica. Já o segundo sentido, e acreditamos ser esse o mais provável, é recuperado de forma implícita pela ativação do conhecimento compartilhado entre locutor e interlocutor a respeito da realidade do povo brasileiro. Castilho (2007, p. 110) afirma que “a retomada de informações constantes na situação de fala, não verbalizadas no enunciado” é chamada de exófora. No caso em análise, a retomada de informações não verbalizadas é um sinal de que há co-referência na situação de enunciação.

5º §

Enquanto não houver uma limpeza na política Do Brasil, não haverão soluções aos problemas crescentes da nossa Pátria amada!

A expressão “limpeza na política” pressupõe que ela esteja suja. E, de fato, é essa “sujeira” que o locutor focaliza em seu texto, responsabilizando-a pela criação de um ambiente propício à criminalidade infantil.

Na conclusão do texto (l. 30), o locutor retoma o vocábulo “problema”, presente na proposta. Entretanto, não há referência alguma, na conclusão, ao problema específico que a proposta coloca como tema, a criminalidade infantil. De fato, essa questão mostrou-se, para ele, como altamente vinculada ao modo como a política está sendo conduzida no Brasil. O tema dos menores infratores ficou entre os “problemas crescentes” de nosso país.

A redação C dedica-se, sobretudo, a indicar a raiz do “mal” que é a prática de delitos por menores, como bem indica seu título. O espaço que esse aspecto tomou na argumentação pode dar a sensação de que, em alguns momentos, o diálogo com o *tu*-institucional não tenha ocorrido, o que configuraria fuga parcial do tema. No

entanto, a leitura que fizemos mostra que o princípio apresentado por Mello (2012) de que o texto cria referência é mantido, uma vez que o texto permite que o interlocutor-leitor partilhe a realidade criada pelo locutor.

Além disso, a nosso ver, o intentado do locutor é claro: agir sobre o tu leitor no sentido de mostrar que a questão que ele se propõe a discutir é o ambiente impróprio que nosso país tem oferecido às crianças. Para esse aluno locutor, a delinquência juvenil é uma consequência de um problema sistêmico que não depende de medidas simples e pontuais para ser equacionado.

3.5 Sobre a análise

No final do capítulo 2, apresentamos uma síntese de nosso percurso pela teoria enunciativa de Benveniste, destacando os pontos principais que sustentam nossa reflexão. Cabe-nos, agora, também de forma sintética, dar relevo aos resultados mais significativos da análise.

Como parte de um processo de avaliação classificatória, a redação de vestibular é uma prática de produção textual socialmente situada, que se processa em condições específicas de enunciação. O que a caracteriza, particularmente, é o fato de ser uma alocação apresentada por um locutor candidato a uma vaga na universidade, provocada por uma alocação anterior que fornece a esse locutor um sistema de referência e o convoca a um posicionamento. O eu que escreve só obtém sua posição de locutor por ter sido um interlocutor na alocação precedente, o que corrobora a ideia de que, em situações de enunciação escrita, ler e escrever são operações complementares (cf. BENVENISTE, 2012; NUNES; FLORES, 2012).

A situação enunciativa em que a redação de vestibular se produz supõe quatro atos: o ato anterior de que resulta a proposta, que instancia um *eu*-institucional que se dirige a um *tu*-candidato; o ato de leitura da proposta, que coloca em relação intersubjetiva o *eu*-aluno e o *tu*-institucional; o ato de produção da escrita propriamente dita, que instancia o aluno como locutor que se dirige a um *tu*-avaliador, buscando atender a demanda do *tu*-institucional; o ato de avaliação, que envolve o ato de leitura da proposta institucional, o ato de leitura da redação do aluno e o ato de avaliação.

Nosso lugar, no processo de análise, é o do leitor que se propõe não a avaliar o produto texto, mas procura tomar a redação como uma unidade linguística intersubjetiva, resultante de uma situação enunciativa complexa.

Nossa análise contemplou a proposta e três redações de vestibulandos. Para realizá-la, nos instituímos numa relação intersubjetiva com o *tu*-proponente institucional e com o *tu*-aluno, procurando observar, em cada etapa, a movimentação desses interlocutores na enunciação. Na análise da proposta, nos instituímos como um *eu* que interpreta a demanda do *tu*-proponente-institucional. Na análise dos textos, nos instituímos como um eu leitor que, numa relação intersubjetiva com o *tu*-aluno, observa sua movimentação para construir o referente e promover ação sobre o interlocutor.

Olhamos para a proposta como possibilidade de interlocução, procurando evidenciar a relação intersubjetiva nela implicada, o modo como o referente é construído para ser proposto ao aluno e a forma de ação do *eu*-institucional sobre o interlocutor aluno.

Nessa etapa da análise, observamos que a proposta instaura o quadro figurativo: o *eu*-proponente dirige-se a um *tu*-candidato para apresentar-lhe a proposta de dissertar sobre a delinquência juvenil, indicando responsáveis e propondo medidas para solucionar o problema. Para facilitar a tarefa, oferece três textos como apoio à reflexão.

Na análise das redações, procuramos ler o produto texto, levando em conta a complexa situação enunciativa em que ele se constitui. Buscamos, em cada redação, mostrar: como se constitui o quadro figurativo, necessário à enunciação; como o referente é construído; de que forma é promovida a ação do locutor sobre o leitor.

Como consideramos a redação de vestibular uma das formas complexas do discurso, buscamos realizar uma análise translinguística. Apoiando-nos em Mello (2012), relacionamos os planos macro e micro do texto, considerando que o sentido advém da sintagmatização, ou seja, da relação entre unidades maiores e menores ao longo do texto.

Os resultados da análise das redações mostram que, não do mesmo modo, o(s) locutor(es) dialoga(m) tanto com o alocutário-proponente quanto com o alocutário-leitor. Em todas elas percebe-se a instauração do quadro figurativo, ou seja, são construídas como uma enunciação de retorno a uma demanda, numa

relação intersubjetiva com o *tu*-institucional, assim como em todas elas é atribuído um lugar ao leitor para a co-construção do sentido. É nesse espaço de intersubjetividade que o vestibulando evidencia suas posições sobre o tema do vestibular, buscando a adesão do leitor.

Olhadas como produto, essas redações foram consideradas fracas do ponto de vista do desenvolvimento do tema e da argumentação. Não nos cabe avaliar o parecer desses avaliadores, tendo em vista que nosso olhar para esses textos foi dirigido de uma outra perspectiva. Apenas gostaríamos de destacar que lançar um olhar enunciativo para a redação de vestibular permitiu perceber que, embora tratem do mesmo tema, o fazem de um modo particular.

Concluimos que a redação, apesar de sua circulação restrita na sociedade, é uma prática social; portanto, mobiliza a língua em seu uso concreto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim deste trabalho. É, então, hora de olhar para o caminho feito em busca de derivar dele considerações que possam servir de insumo ao trabalho do professor de língua e produção textual.

Nosso propósito foi o de dirigir um olhar para a redação de vestibular sob a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste. Partimos do pressuposto de que, mesmo vista como um texto não-dialógico, a redação de vestibular mobiliza o quadro figurativo da enunciação, evidenciando a natureza intersubjetiva da linguagem, destacada por Benveniste.

Com isso queremos dizer que a redação de vestibular, como todo o ato de linguagem, só se produz porque um *eu* se apropria da língua dirigindo-se a alguém que será, na sua alocução, um *tu*. Essas duas figuras são alternadamente protagonistas da enunciação e é na relação entre elas que um ausente (o *ele*) é co-construído. Vemos, assim, como crucial, nesse processo de produção textual, a reflexão sobre como essas figuras se instanciam, revertem suas posições, enfim, movimentam-se, com o objetivo de dar a ver “uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 2006c, p. 84).

Uma proposta dessa natureza coloca desafios. O primeiro deles é buscar, em Benveniste, como se pode entender a enunciação escrita. Sabemos que, em PLGI e PLGII, o tema não é diretamente tratado, embora anunciado no final de *O aparelho*, em 1970. Só recentemente se teve notícia de que Benveniste havia dado um curso no *Collège de France*, em 1969, tematizando a escrita. Para compreender essa questão, valemo-nos das leituras de Nunes e Flores (2012) e de Endruweit (2006), atentas a indicativos presentes em PLGI e PLGII. Recorremos também a duas lições do curso de Benveniste sobre a escrita, recentemente publicado em *Dernières Leçons* (BENVENISTE, 2012).

Dessas leituras, concluímos que a escrita é uma das formas complexas do discurso, que, para ser tratada, requer uma análise translinguística. Além disso, entendemos que a enunciação escrita, embora inscrita na teoria geral da significância da língua, para ser abordada, requer que sejam observadas suas especificidades: o desdobramento complexo da situação enunciativa em que ela se constrói; o afastamento do aspecto sonoro-fônico-contextual da oralidade, com tudo

o que isso traz em termos de abstração; a indissociabilidade entre leitura e escrita implicada no ato de escrever.

Outro aspecto a destacar a esse respeito é a compreensão que tivemos, a partir de Endruweit (2006), de que a escrita pode ser olhada de dois modos: como enunciado e como enunciação. A partir daí, ficou claro que, no processo de correção em vestibular (e acreditamos que isso ocorra também na escola), a escrita é vista como enunciado, isto é, como produto materializado em um texto. As considerações de Endruweit nos ajudaram a entender melhor nosso propósito de tomar a redação de vestibular como indissociável do quadro figurativo em que ela se desenvolve. Percebemos que ver a redação de vestibular como enunciação vem ao encontro de nosso intuito de tomá-la como um processo que envolve locutor(es) que se apropria(m) da língua toda, instituindo-se como *eu* diante de um *tu* para, nessa relação intersubjetiva, co-construir um dizer sobre alguma coisa (*ele*).

Necessário foi ainda buscar uma noção de texto compatível com a perspectiva enunciativa. Encontramos, fundamentalmente, em Mello (2012) essa possibilidade. Para a autora (2012, p. 84), texto é “uma unidade linguística intersubjetiva, de dimensões variadas, resultante de um ato de enunciação.” Essa definição permite que se transcenda o texto-produto-acabado para chegar à dimensão do processo.

É ainda em Mello (2012) que encontramos princípios para orientar nosso olhar para a redação de vestibular sob a ótica da enunciação. Dos cinco princípios elencados pela autora, selecionamos três para guiar nossa análise: (1) o texto é um índice global de subjetividade; (2) o texto cria referência; (3) o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário.

Sob a orientação desses princípios, partimos para a análise do *corpus*, constituído pela proposta de redação de vestibular de uma universidade do Rio Grande do Sul e por três textos de candidatos.

Antes da análise propriamente dita, buscamos descrever a complexa situação enunciativa *redação de vestibular*, encontrando nela quatro desdobramentos já reiteradamente apresentados: o ato de produção da instrução; o ato de leitura da instrução; o ato de produção do texto; o ato de avaliação, que, além do ato de ler o texto do aluno, passa também pelo ato de ler a instrução e pelo ato de propor uma avaliação. Cada um desses desdobramentos mobiliza relações intersubjetivas particulares, que procuramos levar em conta no processo de estudo.

A análise foi dividida em dois momentos. No primeiro, focalizamos a proposta; no segundo, as três redações selecionadas. Buscamos responder as seguintes questões norteadoras: 1) Que desdobramentos a situação enunciativa redação de vestibular apresenta? 2) Como se instauram o *eu* e o *tu* nos diversos desdobramentos enunciativos implicados nessa situação específica? 3) Que movimentos enunciativos o locutor aluno faz para construir o referente e para promover ação sobre o tu leitor?

Os resultados do estudo encontram-se sintetizados no item 3.5, portanto, não vamos replicá-los aqui. Apenas gostaríamos de acrescentar, neste momento, que, após o exame minucioso da situação enunciativa como um todo, a visão inicial que tivemos sobre as três redações modificou-se radicalmente.

À primeira vista, pareceu-nos que, de fato, as redações selecionadas não dialogavam (ou dialogavam pouco) com o que o *tu*-institucional propõe, nem ofereciam elementos suficientes para mobilizar o interesse do leitor. O impacto dos problemas gramaticais-textuais é ainda forte na experiência docente, muitas vezes, se impondo no ato de leitura do texto escolar. No entanto, se olharmos para a redação como um texto necessariamente vinculado à situação enunciativa em que se produz, que mobiliza a língua para estabelecer uma relação interlocutiva no aqui-e-agora de uma situação com características específicas, a leitura da redação pode nos surpreender.

Os resultados da análise mostraram que os três textos foram escritos a partir da instauração do quadro figurativo, dialogando tanto com o proponente quanto com o leitor. Esses textos não fugiram muito da estrutura contextualização do tema e a indicação de causas e soluções, o que é natural, pois o locutor vestibulando sabe que qualquer desvio em relação à proposta pode prejudicá-lo.

Certamente, encontram-se nessas redações traços dos textos colocados à disposição do aluno para apoiá-lo, o que não deveria surpreender, pois o recurso a eles parece lícito. Se são textos de apoio, por que não se valer deles na argumentação?

Mas o que mais nos surpreendeu foi ter encontrado nos textos um modo singular de lidar com o tema, bem como a proposição de ideias não contempladas nos textos de apoio.

A reflexão feita nesta dissertação, embora ainda embrionária, mostra a relevância de se olhar para a escrita escolar como enunciação. A consideração do

quadro figurativo é fundamental no tratamento da leitura e da escrita na escola para que os professores possam perceber os efeitos de sentido que determinados elementos linguísticos suscitam na singularidade do processo de enunciação do aluno.

Para além do enunciado-produto, a escrita escolar, como prática social que também é, mobiliza posições do locutor (*eu*) acerca do que enuncia (*e/e*), dirigidas a um *tu*, instituindo-se como um espaço de intersubjetividade, evidenciado pelo emprego da língua. É esse aspecto que queremos destacar como fundamental para a qualificação de nosso trabalho como orientadores da produção textual na escola.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos; revisão técnica Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Éléments de linguistique textuelle**: théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège: Mardaga, 1990.

AGUSTINI, Cármen; LEITE, João de Deus. Benveniste-Authier: aproximações conceituais e particularidades práticas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 253-274. jan./jun. 2012.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARESI, Fábio. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste**: uma exegese de O aparelho formal da enunciação. 2012. f. 207. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

_____. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em <www.revel.inf.br>. Acesso em 10 abril. 2012.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes médicas, 1990.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. V. **Introduction to Text Linguistic**. London: Longman, 1982

BENVENISTE, Émile. A filosofia analítica e a linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005a, p. 294-305.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006a, p. 220-242.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006b, p. 68-80.

_____. A natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005b, p. 277-283.

_____. As relações de tempo no verbo francês. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005c, p. 260-276.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005d, p. 284-293.

_____. **Dernières leçons**. Seuil: Gallimard, 2012.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005e, p. 247-259.

_____. Natureza do signo linguístico. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005f, p. 53-59.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006c, p. 81-90.

_____. Os níveis de análise linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005g, p. 81-90.

_____. Semiologia da língua. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006d, p. 81-90.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. PCN língua portuguesa: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acessado em 10 jul. 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Parte I - Bases Legais Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acessado em 10 jul. 2012.

BRESSAN, Nílvia Thaís Weigert. **O deserto de uma metassemântica esconde tamareiras em flor**: o legado translinguístico de Émile Benveniste. 2010. f. 138 Tese (Doutorado em letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

CASTILHO, Ataliba t. De. Fundamentos teóricos da gramática do português culto falado no Brasil: sobre o segundo volume, classes de palavras e as construções gramaticais. **Alfa**, São Paulo, v.51, n1, p. 99-135, 2007.

DESSONS, Gérard. La subjectivité. In : _____. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: IN Press, 2006, p. 97-113.

DUFOUR, Dany-Robert. Os mistérios da trindade. Trad: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. A escrita enunciativa e os rastros da singularidade. 2006. f. 206. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

FABRE-CLOS, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège**. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Grenoble, Fr.: ESF editeur, 2002.

FELDENS, Jorge Augusto. **Sorria, vocês está sendo filmado**. Emergência da subjetividade em práticas discursivas de gestores de segurança pública do sistema integrado de monitoramento de São Leopoldo. Dissertação. (Mestrado em linguística aplicada). Programa de pós-graduação em linguística aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação e os níveis da análise linguística. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. **Anais eletrônicos SITED**, Porto Alegre: PUC, setembro 2010. p. 396-402. Disponível em

<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/ValdirdoNascimentoFlores.pdf>>.

Acesso em 14 dez. 2011.

_____. BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, M. (org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Saussure e Benveniste: da teoria do valor à teoria da enunciação. In: LIMA, M. A. F.; FILHO, F. A.; Costa, C. de C. S. M. da. **Colóquios linguísticos e literários**: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos. Teresina: EDUFPI, 2011, p. 13-30.

_____; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

_____; Mello, Vera Helena Dentee. O texto de vestibular sob o olhar enunciativo. In: ABREU, Sabrina. (Org.). **Reflexões Linguísticas e Redação no Vestibular**. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 177-198.

_____. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 29, p. 95-120, 2013.

HAAG, Cassiano Ricardo; TEIXEIRA, Marlene. Construção enunciativa de referentes. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em <www.revel.inf.br>. Acesso em 20 jul. 2011.

HENRIQUES, Stefânia Montes. Sobre a possibilidade de uma “dupla-referência” em Émile Benveniste. **LINGUASAGEM**. 17 ed., 2011. Disponível em <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_009.pdf>. Acesso em 25 jul. 2011.

KNACK, Carolina. Enunciação e estudo do texto: um esboço de princípios e de categorias de análise. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. **Anais eletrônicos SITED**, Porto Alegre: PUC, setembro 2010. p. 94-101. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/CarolinaKnack.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2011.

_____. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. 2012. f. 189. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

_____. A enunciação benvenistiana, a cultura e o estudo do texto: percorrendo caminhos em busca de uma noção de contexto. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 04, n. 01, jan./jul, 2012. Disponível em <<http://www.revlet.com.br/artigos/126.pdf>> Acessado em 28 mar. 2013.

KOCH, Ingedore. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** - ReVEL. v. 1, n. 1, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>>. Acesso em 15 de jun. 2012.

KRISTEVA, Julia. Émile Benveniste, un linguiste qui ne dit ni ne cache mais signifie. In: BENVENISTE, Émile. **Dernières leçons**. Seuil: Gallimard, 2012, p.13-40.

KUHN, Tanara Zingano. **Princípios de análise enunciativa de fatos de língua. Dissertação.** 2009. f. 112 (Mestrado em letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS 2009.

LEBLAY, Christophe. *Le temps de l'écriture. Genèse, durée, représentations.* Jyväskylä: Université de Jyväskylä, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Francisco Alver Editora, 1990.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz.** UFP, 1983.

MELLO, Vera Helena Dentee de. **Sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto.** 2012. f. 145. Tese (Doutorado em letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (org.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da linguística).

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S.L.; PARLATO, E.M.; RABELLO, S. (org.). **O Falar da Linguagem** (Série linguagem). São Paulo: Lovise, 1996. p 127-152.

NUNES, Paula Ávila; FLORES, Valdir do Nascimento. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 235-252, jan./jun. 2012.

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

RIEGEL, Martin et al. **Grammaire méthodique du français.** Paris: PUF, 1997.

RODRIGUES, Maria Aparecida Nery. O processo de referenciação na atividade discursiva. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 23, n.1, p.75-85, jan./jun. 2007. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/12744>. Acesso em 8 ago. 2011.

SANTOS. Hélder Sousa. **A paráfrase no vestibular: uma prática de (re)formulação do dizer.** 2010. f. 173. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 9ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Eu-Tu: um diálogo sobre a esperança. In: **Redação Instrumental: Concurso Vestibular 2004 / organizado por Comissão Permanente de Seleção (COPERSE)/UFRGS.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

TEIXEIRA, Marlene ; FLORES, Valdir do Nascimento. O campo da enunciação e a Análise do Discurso. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2010. p. 41-62.

ANEXOS

REDAÇÃO A

MENINOS SEM FUTURO DA NAÇÃO.

01. SEMPRE QUANDO ~~LEO~~ OU OUÇO NO RÁDIO, NA TELEVISÃO, INTERNET ALGU-

02. MA MATÉRIA RELACIONADA AO CRIME, FICO ESPANTADO PELO TEOR DE NOUOS AROS

03. ILÍCITOS, ~~MAS~~ AINDA MAIS CHOCADO, SABENDO QUE, ENTRE ESSES CRIMES, A

04. MAIORIA DAS VETES ESTÃO ENVOLVIDOS JOVENS, MENINOS E MENINAS QUE SE

05. DESENVOLVEM A MARGEM DA NOSSA SOCIEDADE.

06. ~~QUE~~ FAZER, COMO EVITAR QUE AS NOSSAS CRIANÇAS SE TORNEM ~~EM~~ FUTURO

07. TRAFICANTE, ASSALTANTE E OUTRAS MAIS MASELAS QUE ASSOMBRAM AS CASAS,

08. AS PRACAS, AS ESCOLAS E DEMAIS LOCALS PÚBLICOS DAS NOSSAS CIDADES? ~~QUA~~ SO

09. NIAMOS COM UM LUGAR SEGURO, HARMONIOSO E FELIZ DE SE VIVER. TODOS NÓS

10. SABEMOS QUE O PROBLEMA EXISTE, QUE CRIANÇAS SÃO APROXIMADAS COMETEN

11. DO DELITOS E SÃO JOGADAS EM ABRIGOS QUE DEVERIAM SERVIR COMO DO

12. ~~RECAO~~ ~~MAS~~ MESES OU ANOS DEPOIS VOLTAM AS RUAS, PRATICANDO OS MESMOS

13. ~~OU~~ ATÉ PIORES DELITOS.

14. O GOVERNO ~~POE~~ COMO AÇÃO SOCIAL, PATROCINAR AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVER-

15. NAMENTAIS (ONG'S), TIRANDO ASSIM UM PESO DE SUAS COSTAS. ~~E QUE~~ NÃO

16. RESOLVE A ESSÊNCIA DO PROBLEMA, CONFORME A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA,

17. ~~ERA~~ DO ESTADO ESSE DEVER.

18. NA MINHA OPINIÃO, AS CRIANÇAS QUE VIVEM NAS RUAS, MARGINALIZADAS,

19. SÃO FRUTOS DE UMA COMUNIDADE E FAMÍLIA DESESTRUTURADA, SEM REFE-

20. RÊNCIAS DE QUALQUER VALOR DE AMOR, FRATERNIDADE E RESPEITO. OS

21. ABRIGOS ONDE SÃO LEVADAS ESSAS CRIANÇAS TAMBÉM NÃO SÃO DIFERENTES

22. DE ONDE ELAS VIERAM, POIS A ÚNICA COISA QUE ESSAS CRIANÇAS APROXIMAM

23. SÃO AS EXPERIÊNCIAS DAS OUTRAS, QUE, POR SINAL, NÃO SÃO NADA BOAS.

24. TODOS INTELLECTUAIS POLÍTICOS E DA MÍDIA SEMPREM DIZEM A MESMA COI-

25. SA, QUE É FUNDAMENTAL INVESTIR EM EDUCAÇÃO. ~~MAS~~ TODOS NÓS SABEMOS QUE

26. NOSSA EDUCAÇÃO NÃO CONSEGUE SE QUER FORMAR POLÍTICOS HONESTOS, E QUE

27. NÃO EXISTE UM PROJETO SÉRIO PARA FORMAR, EDUCAR, DAR UMA PROFIS-

28. SÃO UM PROJETO DE VIDA PARA AS CRIANÇAS QUE NÃO TÊM OPÇÃO A NÃO SER

29. AS RUAS. *isso é claro, naturalmente, é uma conclusão!*

30. PORTANTO, DEVE EXISTIR DESDE NÓS MESMO ATÉ OS NOSSOS GOVERNANTES

31. A RESPONSABILIDADE DE CONSTRUIR UMA SOCIEDADE QUE TODOS POSSAM TER, EDU-

32. CAÇÃO, TRABALHO, UMA FAMÍLIA E, O MAIS IMPORTANTE, UMA OPINIÃO FORMA-

33. DA PARA NÃO SER APENAS UMA PEÇA DO SISTEMA. ?

34. *Argumento contraditório!*

35. *Pelo seu argumento, não adianta!*

Não escreva nesta área

REDAÇÃO B

Não escreva nesta área

Qual? Menores infratores

01. O problema social vivenciado atualmente nasceu da perda de valo-
02. res da sociedade. Vivemos um momento no qual, nem estado,
03. nem escola e muito menos a família são responsáveis por essas
04. crianças.
05. É preciso encontrar o equilíbrio entre a educação e a liberdade,
06. a violência não educa ninguém, mas a liberdade total causa
07. todos os defeitos causados pela violência. Afinal, como agir com
08. ~~esses~~ ^{menores} infratores? A lei não cabe a eles, os pais já não con-
09. seguem mostrar o que é certo e errado, a escola não pode fazer
10. o papel de "educador" somente, "Por que não? Qual mais?"
11. Não é de hoje que ficamos sabendo de histórias de crianças
12. delinquentes, ~~mas~~ ^{elas} estão na rua por excelência, outros porque nin-
13. guém ~~os~~ quis, ~~mas~~ ^{se} a continuar assim, eles vão ^{dominar} o país,
14. como no livro "capitães da Areia" escrito por Jorge Amado.
15. Na minha opinião, esse problema começou devido à dissolução
16. da família, as pessoas se tornam mais egoístas e medida que
17. evoluímos ^{cientificamente}, ~~hoje~~ ^{hoje} em dia, casais que não podem
18. ter filhos preferem utilizar métodos avançados de fertilização (co-
19. mo as novelas estão mostrando) do que adotar uma criança. ^{||}
20. Mas como ir contra a natureza ^{humana} e não amar uma
21. criança que já existe? Porque estamos cada vez mais fechando
22. os olhos para os outros e nem volta, como se essas crianças que
23. estão na rua não nos atingisse de uma ou outra maneira.
24. Acredito que a solução para ~~este~~ ^{este} problema esteja na família,
25. somente uma família bem estruturada, (e não me refiro à es-
26. trutura financeira apenas) pode dar o suporte e a educação
27. que essas crianças necessitam, a família precisa voltar à ser-
28. a base da sociedade e retomar antigos valores para que pos-
29. samos vislumbrar um futuro diferente para essas crianças.
30. Somente através de muito amor e firmeza essas crianças
31. conseguirão se recuperar.
32. Ter filhos é ruim?
33. O problema não é Por exemplo? Adotar é a solução?
34. dozamente supata! Qual a lógica?
35. Muitos dos medidos são vagamente supata!

REDAÇÃO C

Não escreva nesta área

Menores criminosos e a mãe desse mal.

01. Muitas crianças já nascem condadas do fracasso.
 02. Nascem em famílias sem base e sem condições
 03. de educar e repassar valores morais de honestidade
 04. e bom caráter. Todas crianças crescem em um
 05. ambiente propício à criminalidade, acompanhando
 06. muitos bandidos que saem impunes em um
 07. sistema quase que totalmente corrompido. Desde
 08. políticos corruptos que roubam milhões, não são
 09. presos e nem ao menos devolvem esse dinheiro aos
 10. cofres públicos, a assassinos e ladrões que cumprem
 11. pena parcial e logo estão de volta as ruas com
 12. oportunidade para cometerem novamente o mesmo
 13. crime. (03)
14. As crianças que nascem sem culpa, em um ambiente
 15. nada preparado para as receber. Crianças que tentam
 16. sobreviver, apesar de todo esse caos. Apenas crianças...
 17. A solução é investir mais em um acompanhamento
 18. as mais pobres, incentivando os adultos a trabalharem e
 19. não a fazerem filhos para ganhar bolsa família, bolsa
 20. escola, entre outros valores, que quanto mais filho se tem,
 21. mais se recebe. Filho não deve ser moeda de troca.
22. O governo deve se preocupar em gerar empregos e
 23. oportunidades e não bolsas "miséria" que faz com que as
 24. pessoas continuem sempre naquela mesma situação.
 25. Sempre precisando de auxílio e trocando seus títulos
 26. de eleitor por votos. Devem se preocupar em governar para o
 27. avanco do Brasil e não para garantir a vitória de seu
 28. partido nas próximas eleições.
29. Enquanto não houver uma limpeza na política
 30. do Brasil, não haverá soluções aos problemas crescentes
 31. da nossa Pátria amada!
32. Argumentos superficial.
 33.
 34.
 35.