

**A PLATAFORMA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO  
TECNOLOGIA DE ENSINO E O ENSINO DE ESCRITA EM  
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CO-  
CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA REFERÊNCIA**

**A PLATAFORMA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO  
TECNOLOGIA DE ENSINO E O ENSINO DE ESCRITA EM  
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CO-  
CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA REFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Orientadora: Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agostini

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

---

G635p  
2017

Gonçalves, Rafaela, 1988-

A plataforma de produção textual como tecnologia de ensino e o ensino de escrita em língua portuguesa na educação básica : a co-construção textual da referência / Rafaela Gonçalves. - 2017.

145 f. : il.

Orientadora: Carmen Lúcia Hernandes Agustini.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas - Teses. 4. Escrita - Teses. I. Agustini, Carmen Lúcia Hernandes. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

**A PLATAFORMA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO  
TECNOLOGIA DE ENSINO E O ENSINO DE ESCRITA EM  
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CO-  
CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA REFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Ernesto Bertoldo

---

Profa. Dra. Patrícia de Brito Rocha

---

Profa. Dra. Cármen Agustini



*Ao meu irmão Junior,  
pois é ele, que sendo anjo, faz com que nossa família se mantenha unida  
e seja o motivo das minhas aspirações*

*Ao Fábio, melhor amigo e maior incentivador.  
Quem sempre acredita em mim e é a calma no meio de qualquer confusão*



*Veja!  
Não diga que a canção  
Está perdida  
Tenha fé em Deus  
Tenha fé na vida  
Tente outra vez!  
[...]Tente!  
Levante sua mão sedenta  
E recomece a andar  
Não pense  
Que a cabeça aguenta  
Se você parar [...]  
(Raul Seixas, tente outra vez)*

A cada (re)começo da minha vida que só foi e é possível porque - ao meu lado - caminham pessoas que são força motriz para que eu supere os obstáculos que a vida me coloca, pessoas que dizem que eu não posso ser tão pequena, porque me veem grande.

A Deus, pelas oportunidades que sempre me deu.

Ao meu espírito protetor, que abnegadamente me acompanha e, mesmo que eu desanime, continua me inspirando na voz daqueles que se encontram ao meu redor.

À minha mãe, que é de rocha e de ferro, que sempre me disse que eu era mais, que eu podia mais. Mulher de aço que me preparou para a vida e me mostrou o quanto as dificuldades não podem impedir que o trabalho aconteça. No dia a dia, ela é mestre e é doutora em levantar bem cedo e nunca desistir.

Ao meu irmão Junior, quem sempre tem uma expressão de carinho, quem espera tudo pacientemente e é luz para uma família que tem nele a maior razão para sua existência.

À minha irmã Gi, pedacinho de mim. Ela é afinidade e empatia, caridade e tolerância. Não há como agradecer cada vez em que me sustentou emocionalmente e me possibilitou continuar estudando e trabalhando.

Às minhas sobrinhas, Joyce e Thayná, orgulhos da tia, gatinhas tão honestas e sonhadoras. Espero poder incentivá-las como elas têm me feito ao me verem como um exemplo, mesmo que eu seja tão falha.

Ao meu melhor amigo e esposo, Fábio Henrique, o maior presente que o destino me deu. Na alegria e na tristeza, no sucesso e no fracasso, está sempre o seu abraço mais carinhoso dizendo que tudo dará certo.

À professora Cármen Agustini, orientadora e exemplo de profissional, que literalmente me acolheu e não teve medo de aceitar o desafio de me ensinar. Terminar este trabalho jamais seria possível sem suas leituras, sugestões e empenho; foram muito

importantes a sua alegria quando eu conseguia acertar e a paciência quando isso não ocorria. *Encantei-me* pelas teorizações de Benveniste, porque suas orientações mostram sempre a atemporalidade e a grandiosidade que elas apresentam.

Aos todos amigos do grupo GELS, que foram pessoas de uma alteridade sem fim, além de terem sido alegria e apoio em muitos momentos de angústia. À Erica, por ser de uma prontidão e gentileza sem precedentes. Ainda, às Flavias e à Mariana, por terem me recebido com respeito e me incluído em todas as atividades.

Aos professores e amigos da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, pois foi ali que primeiramente eu conheci os desafios e delícias da vida acadêmica.

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo, Vilma Aparecida Gomes, e ainda à amiga e doutoranda Érica Daniela Araújo, pelas leituras e apontamentos tão relevantes quando da qualificação desta dissertação.

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo e Patrícia de Brito Rocha, por acolherem o convite para participar da banca de defesa desta dissertação.


Infelizmente, não é possível agradecer a tantos outros amigos pelo incentivo e por fazerem parte da minha vida e rotina, não haveria espaço (por sorte). Agradeço a cada pessoa que fez e faz parte de cada tentativa e (re)começo que Deus me possibilita.



Neste trabalho, abordamos, a partir das teorizações de Émile Benveniste sobre enunciação escrita, a co-construção textual da referência em redações produzidas por usuários da Plataforma Uol Educação. Mostramos, por meio de análise descritiva e interpretativa, como esses textos e suas respectivas correções relacionam-se ao atual ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual na educação básica, realizado pelas instituições formais de educação. Para tanto, importou-nos também explicitar como o ensino atual de escrita a partir da produção textual está sendo pautado nos exames de ingresso no ensino superior, em especial no Enem, e o que isso implica. Desse modo, em razão de o *locutor-escritor* necessitar manejar a língua escrita em função de seu escrito correferir com o outro (o leitor-avaliador), os conceitos de *apropriação da língua escrita* e *manejo da língua escrita* foram ressignificados dos conceitos relativos à enunciação falada. São relevantes as considerações de Émile Benveniste (2014 [1968 e 1969]) sobre a distinção entre *escrita* e *língua escrita*; sendo a *língua escrita* entendida como a língua sob sua forma escrita e a *escrita* um ato enunciativo o qual exige do *locutor-escritor* a apropriação da língua escrita e sua utilização para um propósito específico, a fim de que o *locutor-escritor* se subjetive pela escrita no intuito de produzir sentidos. A filiação ao pensamento de Émile Benveniste foi relevante para que pudéssemos discutir uma associação entre escrita e cópia, além de explicitar a questão da influência da oralidade na co-construção textual da referência presente nos textos analisados. De antemão, aventamos a hipótese de que os problemas no manejo das formas linguísticas teriam algum impacto sobre o processo de co-construção textual da referência. Disso, questionamos a importância do professor para que o ensino de escrita paute-se na ascensão do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva, na qual a *linguagem interior* seja planificada em consonância às coerções da língua escrita necessárias para a produção do efeito de encaixe, a correferenciação. No que tange aos procedimentos analíticos utilizados para a realização desta pesquisa, dividimos o processo em duas partes. Uma primeira, na qual analisamos e quantificamos cada texto que compõe nosso *corpus* de redação com vistas a encontrar os problemas de construção textual da referência, que implicassem uma abertura de sentidos; e uma segunda, em que analisamos quatro (4) textos e a correção realizada pela Plataforma Uol Educação para essas produções. A partir de nossa percepção sobre as questões encontradas, em nosso mo(vi)mento de *leitura-interpretação*, pudemos questionar a função a qual o professor está subordinado nas atuais configurações da educação básica, como também a influência dos exames de ingresso no ensino superior como (único) fim para o ensino de escrita a partir da produção textual.

**Palavras-Chaves:** escrita, correferência, ensino, professor, tecnologia.





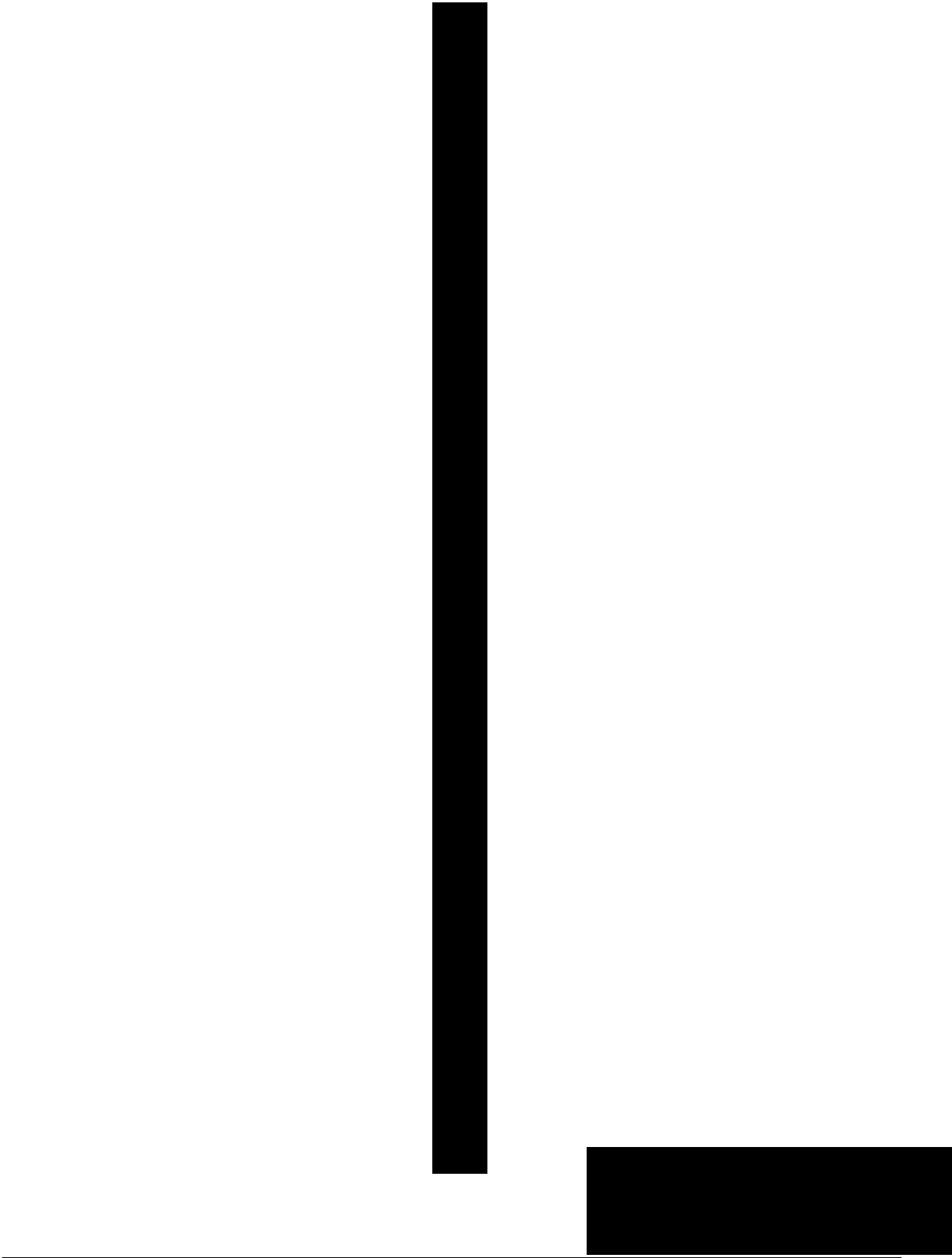
In this work, we approach, from Émile Benveniste's theorizations on written enunciation, the textual co-construction of the reference in compositions produced by users of the Uol Education Platform. We show, through descriptive and interpretive analysis, how these texts and their respective corrections are related to the current teaching of writing in Portuguese Language from the textual production in basic education, carried out by the formal institutions of education. In order to do so, it was also important for us to explain how the current teaching of writing from textual production is being based on entrance exams in higher education, especially Enem, and what this implies. Thus, because the *speaker-writer* needs to handle the written language due to their writing correfer to the other (the reader-evaluator), the concepts of *appropriation of the written language* and *handling of the written language* were re-significated from the concepts related to the spoken enunciation. The considerations of Émile Benveniste (2014 [1968 and 1969]) on the distinction between *writing* and *written language*; written language being understood as the language in its written form and writing an enunciative act which requires of the *speaker-writer* the appropriation of the written language and its use for a specific purpose, so that the speaker-writer is subjectivized by written in order to produce meanings. The affiliation to the thought of Émile Benveniste was relevant so that we could discuss an association between writing and copying, besides explaining the question of the influence of orality in the textual co-construction of the references present in the texts analyzed. Beforehand, we suggest the hypothesis that problems in the handling of linguistic forms would have some impact on the process of textual co-construction of the reference. From this, we question the importance of the teacher so that the teaching of writing is based on the students' improvement to an institutionalized and subjective writing, in which the *internal language* is planned in consonance with the coercion of the written language necessary for the production of the docking effect, the co-referencing. Regarding the analytical procedures used to carry out this research, we divided the process into two parts. A first one, in which we analyze and quantify each text that composes our corpus of writing in order to find the problems of textual construction of the reference, which implied an opening of senses; and a second one, in which we analyze four (4) texts and the correction made by the Uol Education Platform for these productions. Based on our perception of the issues found in our *reading-interpretation* movement, we were able to question the role to which the teacher is subordinated in the current configurations of basic education, as well as the influence of entrance exams in higher education as the (only) purpose for teaching writing from textual production.

**Keywords:** writing, correferrence, teaching, teachers, technology

Gráfico 1: porcentagem de problemas nos textos de 2012 .....	69
Gráfico 2: porcentagem de problemas nos textos de 2013 .....	69
Gráfico 3: problemas de co-construção textual da referência nos textos de 2012.....	71
Gráfico 4: problemas de co-construção textual da referência nos textos de 2013.....	71
Reportagem do Guia do Estudante – Redação nota mil no Enem 2016 tem plágios....	119

Tabela 1: Dados sobre o desempenho dos candidatos de 2012 a 2016 na prova de	
Redação .....	61
Tabela 2: Temas propostos no ano de 2012.....	67
Tabela 3: Temas propostos no ano de 2013.....	67
Tabela 4: Classificação do problemas nos textos de 2012.....	72
Tabela 5: Classificação dos problemas nos textos de 2013 .....	72
Tabela 6: Planilha de correção da Plataforma Uol Educação .....	77
Tabela 7: Planilha de competências avaliadas no Enem.....	78
Tabela 8: Classificação das notas no Enem .....	78

Introdução .....	12
Capítulo 1 A Linguística Geral de Émile Benveniste.....	21
1.1 O semiótico e o semântico em Émile Benveniste .....	29
1.2 A noção de referência e de correferenciação em Émile Benveniste .....	32
Capítulo 2 A enunciação escrita .....	41
2.1 A leitura-interpretação da e na enunciação escrita.....	52
Capítulo 3 Balizagens teóricas da análise.....	56
3.1 O procedimento de análise.....	57
3.2 O estabelecimento do corpus de redações .....	60
3.3. O Enem e a Plataforma Uol Educação.....	62
3.4 O itinerário da análise .....	64
3.5. A co-construção textual da referência e o seu impacto no processo de leitura- interpretação .....	66
3.5.1 A quantificação dos problemas de co-construção textual da referência .....	66
Capítulo 4 Analisando a enunciação (escrita): a prática de produção textual via plataforma.....	76
4.1. O escrito e a relação do locutor-escritor com a (sua) escrita .....	79
4.1.1. Análise do recorte 1 .....	80
4.1.2. Análise do recorte 2 .....	89
4.1.3. Análise do recorte 3 .....	98
4.1.4. Análise do recorte 4 .....	107
Capítulo 5 A importância da relação professor-saber-escrito-aluno no ensino de escrita em Língua Portuguesa .....	115
Considerações Finais .....	125
Referências .....	129
Anexos .....	133
Anexo 1: Proposta de Redação relativa ao recorte 1 .....	134
Anexo 2: Proposta de Redação relativa ao recorte 2 .....	137
Anexo 3: Proposta de Redação relativa ao recorte 3 .....	140
Anexo 4: Proposta de Redação relativa ao recorte 4 .....	143



---

*“[...] o homem é ainda cada vez mais um objeto a ser descoberto,  
na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele.”*

Émile Benveniste  
(2006 [1968], p.104)]

A epígrafe demonstra, em grande escala, os interesses deste trabalho: o funcionamento da linguagem, em particular o seu funcionamento na enunciação escrita<sup>1</sup>. Assim como Benveniste, vislumbramos esse funcionamento na *relação discursiva* entre os (inter)locutores<sup>2</sup>. Nesse quadro amplo de possibilidades, pesquisamos os problemas de co-construção textual da referência em função da correferenciação<sup>3</sup> entre os (inter)locutores, no processo de *leitura-interpretação*<sup>4</sup>, da enunciação escrita, a fim de analisar o uso de uma plataforma de Educação como mecanismo de ensino de escrita. Essa reflexão é a pedra basilar para que tratemos da forma como o ensino de escrita, na educação básica, vem se desenvolvendo na conjuntura sócio-histórica e política atual, que é o de um ensino voltado – quase que exclusivamente – para os exames de ingresso na educação superior, quando do ensino de escrita em Língua Portuguesa por meio da produção textual.

Em nosso trabalho, compreendemos os problemas de referência, no processo de enunciação escrita, a partir da Linguística Geral de Émile Benveniste, de modo a colocar em relevo a *relação discursiva* entre os (inter)locutores implicados nesse processo. Para tanto, intentamos compreender e explicitar as teorizações de Émile Benveniste sobre enunciação escrita presentes no livro *Dernières Leçons*, publicado na França em 2012 e, no Brasil, sua tradução brasileira, em 2014; bem como nos Problemas de Linguística Geral<sup>5</sup>, a fim de mobilizá-las na construção do procedimento analítico de um *corpus* de

---

<sup>1</sup> Em nossa pesquisa, a relação entre *escrita* e *enunciação escrita* é considerada uma relação sinonímica. Esses conceitos, entretanto, diferem-se do conceito de *língua escrita*, conforme pormenorizado no capítulo 02. Assumimos essa relação entre *escrita* e *enunciação escrita*, o que não necessariamente é presumível da leitura de Benveniste; tomamos essa postura, porque Benveniste trata da *enunciação escrita* no texto “O aparelho formal da enunciação” e em suas notas de aula trata da *escrita*.

<sup>2</sup> O conceito *(inter)locutores* é mobilizado tendo em vista o fato de trabalharmos com uma concepção relacional de linguagem. Não há linguagem senão entre humanos, pois a língua tem a “função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o homem e o mundo[...]” (BENVENISTE, 2006[1966], p. 229)

<sup>3</sup> *Correferir* é a condição básica da enunciação. Assim, os (inter)locutores, quando em relação dialógica, precisam - minimamente - entrar em relação discursiva para que a comunicação se estabeleça.

<sup>4</sup> Cf. Capítulo 2.1. Se a leitura é um processo no qual o sujeito se coloca, não se trata de leitura na concepção de se “depreender” o sentido, já que o sentido é relacional e, por isso, não está em exclusivo no texto; é uma co-construção textual parcelar. Logo, a *leitura-interpretação* é concebida como processo relacional de co-construção textual de sentidos cuja base material é o texto. O leitor tem, por conseguinte, uma participação ativa, fruto de sua experiência de linguagem, de modo que a leitura de um texto não é exata nem totalizante.

<sup>5</sup> Referimo-nos às obras: Problemas de Linguística Geral I (2005) e Problemas de Linguística Geral II (2006) de Émile Benveniste. Doravante PLG I e PLG II respectivamente.

textos escritos em espaço escolar<sup>6</sup> de educação *online*, de suas correções e das propostas de produção escrita.

Assim, ao tomarmos a instituição escola como um espaço político-simbólico, ela não se restringe ao seu aspecto físico, até porque mesmo o espaço físico é também desde sempre já simbólico. Portanto, o espaço físico implicado na definição de escola passa por processos discursivos que o significam de determinada maneira em detrimento de outras possíveis. Em razão disso, o espaço escolar é político-simbólico, pois a escola é discursivizada de diferentes modos. Essas discursivizações ratificam conflitos que concebem o espaço escolar de modo bastante distinto, desde concepções as quais defendem a “formatação” de alunos às de um espaço de possível ascensão social; daí a questão política ser fundamental ao recorte do que é o espaço escolar.

Nesse sentido, assumimos que a Plataforma Uol Educação<sup>7</sup> é parte do espaço escolar brasileiro, uma vez que ela objetiva auxiliar a prática de produção textual segundo as diretrizes do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Percebemos, ao analisar a Plataforma Uol Educação, que esse espaço escolar de educação não formal vem sendo cada vez mais procurado pelos brasileiros. Além do imperativo dos exames vestibulares e do Enem, uma das causas para o aumento dessa procura refere-se à sua acessibilidade.

Esse aumento apresenta também relação com o fato de outros sentidos de educação estarem em dominância, fazendo a educação transitar da formação para a tecnização, de modo que a educação torna-se passível de ser significada, nessa rede de sentidos, como mercadoria; e o professor estaria, por sua vez, fadado a tornar-se obsoleto e, por isso, desnecessário devido às novas tecnologias, como videoaulas, que dão acesso a informações de modo rápido, independente de relacionar-se ou não a um processo de aprendizagem, algo do campo do utilitarismo.

Por essas razões, a Plataforma Uol Educação faz parte do espaço escolar, significando-o de outro modo; logo, a plataforma está para o campo da prática e do treino,

---

<sup>6</sup> Compreendemos *espaço escolar* não em seu sentido físico, mas em seu sentido político-simbólico, de modo que algo escrito ou produzido em casa ou em outros ambientes, em função da escolarização, é um produto do espaço escolar, o que denominamos de espaço político-simbólico. Assim, a Plataforma Uol Educação, embora constitua-se como um espaço informal de educação, por se tratar de um ambiente virtual no qual os cidadãos podem utilizá-lo voluntariamente para ‘estudar’, é considerada por nós parte do espaço escolar.

<sup>7</sup> Os detalhes acerca da plataforma são pormenorizados no capítulo 03.

em detrimento da atividade e do ensino. Dessa forma, os problemas de referência, decorrentes de uma planificação<sup>8</sup> precária e que, por isso, foge à normatização do escrito, permanecem, pois não há espaço para o ensino; limita-se à sinalização de aspectos gerais e pontuais do texto.

Focamo-nos nas questões concernentes à co-construção<sup>9</sup> textual da referência no processo de enunciação escrita, a partir da perspectiva teórica de Émile Benveniste, com vistas a trabalhar as implicações do processo de correferenciação entre *locutor-escriptor*<sup>10</sup> e leitor-avaliador, a partir de textos escritos em Língua Portuguesa no modelo dissertativo-argumentativo do Enem, com o objetivo de demonstrar a relevância da participação da referência no processo de compreensão do texto escrito do usuário da Plataforma Uol Educação, no *link* Redação<sup>11</sup>. A escolha da plataforma está calcada na necessidade de analisarmos como o “ensino de escrita” acontece nesse tipo de suporte, a fim de compreender e explicitar a sua possível função no processo de assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva.

Além da proposta de redação (no que tange aos comandos que exigem um texto dissertativo-argumentativo e autoral, por exemplo) e dos textos escritos, a correção desses textos disponibilizada por esse veículo também é nosso objeto de análise e discussão. Interessa-nos verificar se a correção da plataforma está ou não em função do ensino de escrita em Língua Portuguesa ou se se restringe a uma forma de oportunizar ao usuário da plataforma uma prática de escrita baseada no modelo Enem de produção textual, com o objetivo de dar condições ao usuário “melhorar” suas chances de produzir uma escrita exitosa no Enem.

---

<sup>8</sup> Compreendemos a **planificação** de um texto escrito como sendo um trabalho elaborativo no qual está implicado tanto o plano da escrita do texto como o mo(vi)mento de encadeamento e linearização do escrito. (Agustini, Araújo e Leite, 2013, p. 11).

<sup>9</sup> Utilizamos o conceito de **co-construção** textual da referência discursiva, uma vez que, no processo de **leitura-interpretação** de um texto, o leitor é um participante ativo. Esse mobiliza seu repertório sócio-histórico e ideológico para empreender uma **leitura-interpretação**. Tanto é assim que não há uma única possibilidade de **leitura-interpretação** de um texto. Sendo um texto um resto ‘morto’ de enunciação, é na e pela sua **leitura-interpretação** que ele é re-vivido.

<sup>10</sup> Concebemos **locutor-escriptor** como aquele que reconhece e aceita o regime enunciativo implicado na proposta de redação e que, ao reconhecê-lo, atende às injunções da produção textual e apropria-se da língua (escrita) a fim de provocar uma relação com o “tu”, em nosso caso específico o leitor-avaliador.

<sup>11</sup> Explicitamos, de modo mais pormenorizado, as condições nas quais os textos foram escritos e os detalhes sobre a autoria desses mesmos textos no capítulo 03.



Como essas questões relacionam-se à co-construção textual de sentidos para o texto, no processo de sua leitura, e os graus de abstração da escrita em relação à *riqueza 'contextual'* também são pontos a serem abordados. Propomo-nos, de maneira mais específica, a discutir como os problemas relacionados aos casos de referência na escrita evidenciam o desencaixe constitutivo do processo de correferenciação entre os (inter)locutores implicados na enunciação escrita instaurada bem como demonstram a relação dos (inter)locutores com a escrita. Além disso, instiga-nos o papel de uma plataforma *online* de educação em relação à sua participação no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa. Para isso, as teorizações do linguista Émile Benveniste são os pilares que balizam nosso empreendimento.

Para Benveniste, a escrita constitui um universo particular, que pode ou não apresentar uma relação com a oralidade. Essa relação, quando há, não é de puro repasse. A exemplo disso, tomamos a escrita alfabética, que encontra na língua seu modelo de constituição e funcionamento. Daí resulta a necessidade de uma *abstração de alto grau*, na qual os locutores convertem a *linguagem interior*<sup>12</sup> em enunciação escrita. Esse processo é complexo e se explica, em parte, pelo fato de que, para que haja escrita, deve acontecer uma transposição do que é chamado por Benveniste de *linguagem interior*. Além disso, ao escrever, é preciso subordinar-se a um sistema que “abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 128).

“[...] De fato, intuitivamente, falamos quando temos necessidade ou vontade de falar, em determinadas circunstâncias *para obter determinado resultado*, com uma pessoa que tem determinada voz, em determinada relação de idade, de amizade etc. Sempre há situações em que o locutor exerce seu falar.” (BENVENISTE, 2014 [1968 E 1969], p. 130, grifos nossos)

Desse modo, quando falamos, temos uma necessidade, um motivo, um alguém ou algo a quem nos dirigir, em um tempo e um espaço específicos, o que Benveniste chama de *riqueza 'contextual'*. Ao escrever, encontramos-nos em outra condição e é preciso,

---

<sup>12</sup> Segundo Benveniste (2014 [1968 e 1969], p. 132), a *linguagem interior* apresenta determinadas características: é global, é esquemática, é agramatical e é alusiva. É importante ressaltar que a *linguagem interior* não subsume propriamente o pensamento, visto que o pensamento já está enformado e organizado pela língua. A linguagem interior, por sua vez, está para uma ideia global a qual precisa ser organizada por meio da elaboração da língua escrita.

então, desprender-se das circunstâncias específicas que exigem a fala. Assim, visualizamos como as relações na escrita são tão ou mais acirradas que na fala, e como a correferência entre escrito e lido depende da *relação discursiva* entre os participantes do processo: o que lê, o que está escrito, quem escreve, em qual sociedade e em quais condições, os trajetos da história, das instituições, da divisão social e dos sentidos.

Ao escrever, é necessário que planifiquemos a *linguagem interior* em um processo de sintagmatização. O conceito de sintagmatização é citado no artigo “A forma e o sentido na linguagem” (2006 [1966]) e trata da conversão da língua como virtualidade em discurso, de modo a instaurar sentidos por meio de um processo de semantização. Esse processo será abordado mais adiante.

É imprescindível destacar que estamos tratando de uma escrita que é produzida em uma situação de discurso que forja uma situação de exame, na qual o texto do *locutor-escriptor* é avaliado por meio de mecanismos relativos ao uso ordinário da língua escrita. Se se trata de uso ordinário, nisso está implicado um *intentado da significação*, o qual é a necessidade que temos, a todo momento, de restringir o sentido a um, a fim de “comunicar” algo de alguma forma ao outro implantado como co-locutor, o leitor-avaliador. Para tanto, a planificação é de extrema importância para o estabelecimento da correferência. Logo, quando a planificação não está nos limites da normatização da língua escrita, devido a um manejo precário, a deriva dos sentidos torna-se mais patente, podendo causar ‘furos’ no processo de *leitura-interpretação* do escrito.

Esses pontos de deriva dos sentidos podem acontecer em qualquer situação discursiva, não só na escrita e não só onde há uma fragilidade na e da planificação, todavia, nesta situação, o problema da deriva está posto. Nesse sentido, se consideramos que a língua escrita também é um sistema e que possui coerções sociais de ordens formais, a planificação obedece a regras próprias ao processo de sintagmatização. Logo, a sintagmatização não pode acontecer do modo como acontece na enunciação falada. Assim, ao analisar as construções linguísticas, consideramos se a relação entre as formas da língua escrita fragiliza o processo de correferência, a ponto de não promover/provocar o efeito de *um* dos sentidos.

A análise do processo de correferência é necessária para explicarmos o aspecto relacional implicado à planificação do escrito, ao atentarmo-nos ao tratamento feito por Benveniste da sintagmatização e da semantização, bem como da relação existente entre

esses dois processos. Essa relação, do ponto de vista de Benveniste, é constitutiva. Sem ela não há *re-produção* possível dos sentidos. A planificação é o ponto nevrálgico do processo de escrita; por isso, o processo de *re-produção* de sentidos no escrito está para o processo de correferência. Assim, como o desencaixe é constitutivo, o processo de planificação apresenta uma variância possível, o que pode afetar a co-construção textual da referência.

Por isso, trabalhamos, em um primeiro momento de nossas análises, aquilo que, no manejo da língua escrita, foge ao normatizado da escrita em Língua Portuguesa, de modo que esse manejo não produz uma escrita que dê a impressão de encaixe da sintagmatização e da semantização, de modo a parecer que ela tem *um* sentido. Essa passagem à escrita, em que se necessita da dupla planificação das formas para que haja sentido, é o que denominamos discurso. Nesse ponto, justifica-se a singularidade dos textos escritos, a enunciação escrita, pois a produção de uma escrita é também a atualização da língua escrita em discurso.

Assim, a enunciação é o ato por meio do qual o homem maneja<sup>13</sup> a língua (escrita); tal ato é único, pois, a cada vez que acontece, há uma nova instância do discurso. A enunciação escrita é uma conversão da *linguagem interior* e atende a especificidades de funcionamento. A comunicação é da ordem do pragmático, não é análoga a uma interpretação em que os enunciados são compreendidos plenamente pelos participantes da enunciação. Há, na enunciação, um acirramento da *relação discursiva* entre os participantes, mas esse acirramento não implica nem igualdade de repertório nem simetria das posições. O locutor passa por um processo de *apropriação* ao manejar o aparelho formal da língua escrita, que é o colocar a língua escrita em funcionamento social, ao fazê-lo ele marca sua posição e, imediatamente, implanta o outro, o *alocutário* (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84).

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no *consenso pragmático* que

---

<sup>13</sup> Não partimos de uma linha de raciocínio cujo pilar seja a língua vista como um instrumento separado do inter(locutor) em que ele a pudesse usar a seu bel-prazer, mas de um pensamento, consonante ao de Benveniste, que considera que os inter(locutores) apropriam-se do aparelho formal da língua (escrita) que os permite colocar as formas linguísticas em mo(vi)mento enunciativo.

faz de cada locutor um co-locutor. *A referência é parte integrante da enunciação.* (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84. Grifos nossos)

Para que o processo de co-construção textual da referência ocorra de modo que o locutor consiga, de alguma forma, correferir com o alocutário, geralmente, é preciso, entre outros aspectos, que o funcionamento das formas linguística esteja subordinado à normatividade da língua escrita, o que se relaciona à sintagmatização do escrito. Dentre eles, destacamos, por exemplo, os pronomes pessoais e demonstrativos, “*pronomes linguísticos*” que são assim denominados pelo fato de que “nascem de uma enunciação, de que são produzidos por este acontecimento individual” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85). Esses elementos são de extrema relevância em nossas análises, visto serem os principais meios participantes do processo de co-construção textual da referência no *intentado* de correferencição ao produzirem referências discursivas.

A escrita visa, assim como a fala, mobilizar a língua (escrita) para, de alguma forma, influenciar<sup>14</sup> o outro; porém, não há uma garantia nessa relação, há um *intentado da significação*. “O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006[1970], p.87). Na *relação discursiva*, uma condição para a referência é a *colocação comum* e a *troca paradigmática* (BENVENISTE, 2006[1970], p.103). A *troca* fornece ao discurso o duplo ofício de *re-produzir*<sup>15</sup> uma certa realidade para o locutor e, para o interlocutor, uma forma de re-criar essa realidade.

Saussure cansou-se de dizer que a ideia de “soeur” não está ligada ao significante s-ø-r, porém não pensa menos na realidade da noção. Quando fala da diferença entre b-ø-f e o-k-s, refere-se, contra vontade, ao fato de que esses dois termos se aplicam à mesma *realidade*. (BENVENISTE, 2005 [1939], p. 54. Grifos do autor)

---

<sup>14</sup> Leia-se *influenciar* no sentido de uma necessidade de resposta, seja qual for a resposta, inclusive a não-resposta.

<sup>15</sup> O prefixo *re-* atende ao aspecto iterativo da linguagem em relação ao aspecto inventivo. Trata-se, portanto, de um batimento constitutivo entre esses dois aspectos. Assim, na re-produção da realidade, há algo que retorna da história das enunciações, da forma e do sentido, e há algo que é da ordem da invenção da relação que a presente instância de discurso provoca.

Partimos do pressuposto de que um manejo precário de elementos de referência em um texto podem implicar problemas no processo de *troca*<sup>16</sup>, uma vez que eles são responsáveis pela sua estruturação, pela retomada do que já foi mencionado e pelas incursões de novas instâncias discursivas; falhas<sup>17</sup> no manejo desses elementos podem afetar o mo(vi)mento de correferência instaurado na *leitura-interpretação* do texto bem como no processo de estabilização de sentidos.

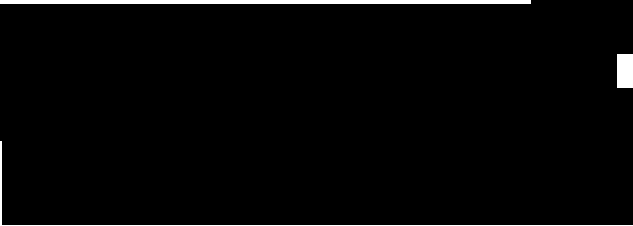

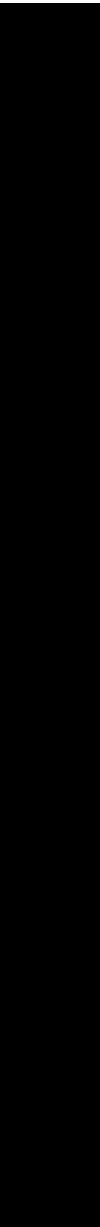
Esse manejo pode mostrar-se inadequado em relação às coerções da língua escrita institucionalizada, o que pode afetar o processo de correferenciação entre os (inter)locutores, uma vez que a linguagem é a mediadora das relações humanas. Por isso, o locutor *re-produz* a realidade. Esse desencaixe constitutivo apresenta implicações na *relação discursiva*. Para o interlocutor porque ele re-cria, a partir da re-produção linguística do locutor, a referência. Para o locutor porque ele maneja a língua (escrita) de forma a torná-la apta a um uso específico.

Nosso trabalho pretende demonstrar que há, na escrita, um mo(vi)mento singular que provoca desconstruções, quebras de expectativas e mudanças de sentidos. Tendo-se isso em conta, a existência de uma relação inerente entre forma e sentido - explicada pelas noções de semantização e sintagmatização que são necessárias à planificação - pode não ser necessariamente abordada em uma escrita voltada para a correção e o treino, como ocorre na plataforma por nós analisada. No segundo momento de nossa análise, dedicamo-nos a verificar a correção realizada pela plataforma de modo a analisar e avaliar sua incidência na relação do *locutor-escritor* com a língua escrita e como esse processo mostra a (in)capacidade de ensinar a escrita em Língua Portuguesa a partir da prática de produção textual via a plataforma. Assim procedendo, julgamos possível demonstrar que, na e para aprendizagem da escrita, a relação com um “tu” leitor-avaliador, com quem o “eu” *locutor-escritor* possa, conjuntamente, realizar um trabalho elaborador sobre o seu escrito, é fundamental.

---

<sup>16</sup> Este conceito é melhor elucidado do decorrer dos capítulos teóricos.

<sup>17</sup> **Falha** aqui é compreendida como aquilo que foge ao normatizado socialmente e que, por isso, pode produzir a abertura ao sentido e ao seu aspecto político.



---

*Eis que surge o problema que persegue toda a linguística moderna, a relação forma : sentido, que muitos linguistas queriam reduzir à noção única da forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, fascinando os que a contemplam.*

(BENVENISTE, 2005[1962], pp. 134-5)

Émile Benveniste é um linguista sírio naturalizado francês que produziu intensamente em meados do século XX. É considerado um dos autores mais proeminentes do que foi convencionalmente chamado Teoria da Enunciação. Contudo, sua obra é muito mais ampla e abrangente, já que abarca desde estudos em Linguística Comparada a pesquisas na área da Poética. Em razão disso, é importante fazer uma breve síntese, ao menos, dos conceitos básicos que permeiam sua Linguística Geral e que foram profícuos à realização deste trabalho de pesquisa. Explicando-nos melhor acerca da questão da Linguística Geral de Benveniste: a singularidade dessa concepção está no fato de essa linguística priorizar o funcionamento da linguagem de modo a centralizar no homem tal funcionamento, já que é a partir do homem e por meio dele que a linguagem acontece.

Émile Benveniste, no que tange à filiação epistemológica, é - muito provavelmente - o principal e um dos primeiros linguistas a considerar o aspecto enunciativo em suas análises; isso em um momento no qual certo estruturalismo, fomentado em grande parte por Hjelmslev e Jakobson, por exemplo, era predominante. Nos artigos “Tendências recentes em linguística geral [1954]” e “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística [1963]”, ambos presentes no PLG I, Benveniste explicita o percurso que a linguística havia trilhado no que diz respeito à relação com seu objeto e o método de modo a colocar em evidência que a linguística daquela época estaria expurgando o homem.

Do ponto de vista de Benveniste, no entanto, a linguística é por natureza uma ciência humana. Nas palavras de Benveniste, “a linguagem é também um fato humano; é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação.” (Benveniste, 2005 [1954], p. 17). Em razão desse expurgo é que a linguística por ele teorizada centra-se na inserção do homem e da *subjetividade* na linguagem. Portanto, a linguística geral de Benveniste diferencia-se da linguística de sua época, uma vez que esta centra sua linguística no funcionamento da linguagem e a linguística dominante à época centrava-se na compreensão da língua por ela mesma e em si mesma.

Antes dos trabalhos em linguística comparada de Ferdinand de Saussure, nos estudos comparados também era visível que o aspecto humano da linguagem não era um aspecto recorrentemente considerado. A história era necessária para explicar fatos linguísticos em função do tempo e para analisar as regularidades inerentes ao processo de mudança linguística. A questão é que o tempo não é agente de mudança linguística, mas o quadro no qual ela é observável, já que essas mudanças estão em relação com a natureza

dos elementos que formam a língua e com as relações de estrutura entre eles, (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 5). Daí a importância do aspecto relacional que participa das questões linguísticas – e que uma sequência de sincronias comporta a diacronia – o que faz do pensamento saussuriano uma nova forma de tratar as questões linguísticas.

A novidade do enfoque saussuriano, que foi um dos que agiram mais profundamente, consistiu em tomar consciência de que a linguagem em si mesma não comporta nenhuma outra dimensão histórica, de que é sincronia e estrutura, e de que só funciona em virtude da natureza simbólica. Não é tanto a consideração histórica que se condena aí, mas uma forma de “atomizar” a língua e de mecanizar a história. (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 5)

Com o pensamento de Ferdinand de Saussure, na Europa, bem como com o de Bloomfield, na América, emergem outros processos descritivos e uma preocupação com o objeto e com a forma de tratá-lo, visto que havia uma crescente demanda pela efetivação da linguística moderna como ciência. A dependência dos estudos relativos às línguas, à história e à psicologia de certo modo passa a ser substituída por uma relação maior com as ciências exatas, na ambição de racionalizar o objeto. Nesse movimento, é que as noções derivadas do estruturalismo promoveram a leitura dicotômica dos conceitos saussurianos. Nesse sentido, é que enquadrámos o princípio da imanência dos estruturalistas, o qual reivindica que os fatos linguísticos sejam explicados única e exclusivamente a partir da própria língua, em uma perspectiva restrita à concepção de língua como sistema fechado.

Segundo Benveniste (2005[1954], p. 11, grifos nossos), nessas novas exigências de método, “exige-se de uma descrição que seja explícita e coerente e que a análise se conduza sem levar em conta a *significação*, mas somente em virtude de critérios formais”. Assim sendo, o princípio da imanência constitui-se como uma barreira aos estudos que levavam a enunciação em consideração, já que vislumbrava o princípio enunciativo como exterior ao funcionamento da língua, daí a dificuldade de introduzir uma concepção de língua que toma a irrepetibilidade e a *subjetividade* como pontos de partida.

Tal método estrutural primava por uma cientificidade das análises linguísticas que deveria tomar por pilar a definição e a distribuição de elementos em detrimento da *significação*. Segundo Benveniste (2005[1954], p. 12, grifos nossos), ao tratar das características da linguística que é desenvolvida pelos partidários desse método científico, “as condições de rigor impostas ao processo exigem que se elimine esse elemento inapreensível, subjetivo, impossível de classificar, que é a *significação* ou o *sentido*”.



Essa particularidade da Linguística Geral de Benveniste suscitou e ainda suscita inúmeras discussões acerca da filiação ou não de Benveniste a Saussure e ao CLG – Curso de Linguística Geral. Se por um lado, Benveniste adota conceitos, como sistema, signo e sintagma/paradigma; por outro, ressignifica-os ao teorizar o funcionamento da língua a partir da perspectiva da enunciação. Benveniste é, na verdade, um filiado ao pensamento Saussuriano, principalmente naquilo que tange ao aspecto relacional e à concepção de língua como sistema aberto, e parte também desses conceitos para (re)criar sua linguística geral. A Linguística Geral de Benveniste toma o *sentido* como fundamento, primando pela função simbólica da língua, já que significamos o mundo por meio e de acordo com nossa experiência de linguagem.

Podem-se, pois, conceber muitos tipos de descrição e muitos tipos de formalização, mas todos devem necessariamente supor que o seu objeto, a língua, é dotado de significação, que em vista disso é que é estruturado, e que essa condição é essencial ao funcionamento da língua entre os outros sistemas de signos. (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 13)

Importante validar que a língua é um objeto extremamente complexo e de características muito peculiares, em grande parte pela sua relação com o homem e com a sociedade; as propriedades inerentes a esse objeto são entraves a métodos de análise que versem sobre uma estrutura una que a defina rigorosamente. Além disso, a linguística é uma ciência humana, já que é no homem e a partir dele que a linguagem é possível. Por isso, a Linguística Geral de Benveniste pauta-se na seguinte questão: o que é o homem na e para a linguagem? Buscando caminhos possíveis para lidar com essa questão, Benveniste é levado a estudar também a relação entre *língua (escrita)* e *escrita* bem como o funcionamento da língua (escrita) na poética, já que era preciso olhar para diferentes funcionamentos da língua (escrita) e de sistemas semiológicos. Enquanto Saussure não trata propriamente do *sentido*, porque o que está pontuando é o aspecto relacional da língua como sistema, Benveniste o faz, pois está tratando da língua em uso: o *discurso*. Assim, ao escrever e/ou ministrar aulas sobre escrita e poética, a proposta é a de

demonstrar que “significar” – que constitui a “propriedade inicial, essencial e específica da língua” – não se encerra nas unidades-signos (tal como concebia Saussure), mas “transcende” as funções comunicativa e pragmática da língua [...]” (KRISTEVA apud BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 40)

Independente disso, o que é precípuo é que, para Benveniste, a língua tem função mediadora entre um homem e outro(s) e entre o homem e o mundo (Cf. BENVENISTE,

2006 [1966], p.229). Desse modo, a língua não é vista como um mero instrumento de comunicação; ela está na formação do homem, já que a linguagem da qual Benveniste trata é a linguagem que (com)porta a língua. Em suma, a Linguística Geral de Benveniste trabalha o funcionamento da língua na linguagem a partir da perspectiva do homem que a necessita para viver e nela está inserido.

Tem-se a impressão que, para os linguistas de hoje, os fatos da linguagem se transmudam em abstrações, se tornam nos materiais inumanos de construções algébricas ou servem de argumentos a discussões áridas sobre método, e de que a linguística se afasta das realidades da linguagem e se isola das outras ciências humanas. (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 19)

Na perspectiva da Linguística Geral de Émile Benveniste, não é possível opor homem e linguagem. Sendo a língua uma virtualidade, é a partir da enunciação que o *discurso* assim como a língua podem ser analisados. A enunciação é o ato no qual o homem maneja a língua (escrita) a fim de torná-la apta a um uso específico, é a ação de usar a língua e re-produzir um *discurso*. No entanto, não podemos nos esquecer que Benveniste nos alerta sobre o fato de que as operações linguísticas são da ordem do inconsciente, ou seja, por mais que intentemos influenciar o(s) outro(s) com o que dizemos não há garantia sobre os efeitos do que é dito, porque as operações linguísticas, embora aconteçam por meio do homem – é necessário que ele re-produza linguagem – acontecem no homem e este não domina os mecanismos que as fazem acontecer. É um saber in-sabido.

Conforme um dos mo(vi)mentos em que Benveniste teoriza o processo enunciativo, a enunciação é concebida como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82)<sup>18</sup>. Nessa conceituação, é focada a perspectiva do locutor. Assim, ao enunciar, instaura-se um alocutário, que, na condição de “tu”, é projetado pelo dizer do locutor que o significa de certo modo. A enunciação é um ato único e, a cada vez em que ocorre, há uma nova instância de *discurso*<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> No texto “O aparelho formal da enunciação [1970]”, Benveniste teoriza a **enunciação** em um quadro amplo de conceituações, as quais deixam (entre)ver que o ato enunciativo pode ser estudado sob diversos aspectos.

<sup>19</sup> A enunciação é irrepetível porque a instância de discurso atualiza-se a cada produção de linguagem. A enunciação é próprio processo e o ato de produção da linguagem, enquanto a instância de discurso envolve as coordenadas referenciais, nas relações entre eu/tu/ele/aqui/agora. O “ele” é o objeto do discurso, já “eu” e “tu” encontram-se no processo de conversação como participantes e a instância do discurso comporta, ainda, tempo (“agora”) e espaço (“aqui”) já simbolizados.

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, 2006[1970], p. 84).

A comunicação, assim, é um efeito de ordem pragmática. Apesar da impressão de encaixe, não acessamos o real; estamos presos à função simbólica da língua que significa e organiza o mundo. Há um *resto* do ato enunciativo, o enunciado, que promove um desencaixe constitutivo. Assim, a língua medeia as relações, mas não é capaz de dar conta de toda a experiência humana. O locutor, parte da própria experiência de linguagem e da própria posição, de modo a significar o mundo e o outro, por isso é que há o re-criar dos acontecimentos e das experiências de linguagem dos (inter)locutores (MARINHO, 2015, p.37). Sendo isso possível pela linguagem, já que ela “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 2005[1963], p. 27 – grifo do autor).

A noção de *discurso* em Émile Benveniste não está dada nem fechada. No entanto, é possível depreender, a partir de seus textos, que o *discurso* é o produto da enunciação, o seu efeito e que, por isso, é relacional. Ou seja, o *discurso* é o efeito resultante do ato de colocar a língua em funcionamento a partir de um processo discursivo, que coloca em relação locutor e interlocutor(es).

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. 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 (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83-84, grifos nossos)

Desse modo, abrimos caminho para o campo semântico – a língua em funcionamento. Entre os conceitos primordiais da linguística geral de Benveniste, estão o semiótico e o semântico. Há, para a língua, duas maneiras de significar: a maneira semiótica, ligada à significância dos signos linguísticos, e a semântica, relacionada à significância da frase e, por conseguinte, à possível comunicação. Em relação ao sentido como função da forma, o sentido da palavra é o seu emprego, e o da frase é a ideia que ela veicula no acontecimento da enunciação.

Para Benveniste, a frase é a unidade mínima de discurso, já que o sentido da frase é algo diferente do sentido das palavras que a compõem. O sentido da frase é uma ideia, o de uma palavra é o seu emprego; o sentido da frase está, portanto, para o campo semântico. Quando se trata de palavra, estamos no campo da língua como sistema de signos, enquanto, com a frase – tendo em vista ser essa uma unidade completa, com sentido e referência – estamos no campo da “língua como instrumento da comunicação, cuja expressão é o discurso” (BENVENISTE, 2005 [1962], p. 139).

É algo diferente, contudo, quando perguntamos “qual o sentido dessa frase?”. Nesse instante, trata-se da função simbólica da linguagem, pois

quando se diz que determinado elemento da língua, curto ou extenso, tem um sentido, entende-se uma propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos, de quem essa língua é a língua. (BENVENISTE, 2005[1962], p. 136-7)

Este “sentido” é o estabilizado de uma língua e, nesse ponto, já estamos na questão do *sentido referendum*, porque aí está em jogo a relação entre os participantes, a posição (nos termos de Benveniste, as oposições eu/tu/ele), o lugar social dos participantes (os locutores posicionam-se diferentemente em suas experiências de linguagem dependendo do lugar social que ocupam, a exemplo de alguém que ora está na condição de aluno, ora está na condição de professor) e a co-construção textual da referência; “Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*, cujo conhecimento está implicado pelo uso nativo da língua” (BENVENISTE, 2005[1962], p. 137, grifos do autor). Logo, o *referendum* está para uma estabilização social de sentidos que é inerente e necessária à comunicação, pois um compartilhamento linguístico mínimo entre os (inter)locutores é fundamental para que a comunicação se estabeleça. Assim,

os que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o “sentido” mas permanecendo desconhecida a “referência”. (BENVENISTE, 2005[1962], p. 140)

Isso se justifica, pois a frase é, de certo modo, também uma unidade, já que é parte de uma produção de linguagem, segmento de discurso, mas não porque seria distintiva em relação às outras unidades de mesmo nível (como a palavra). Por esse motivo é que a frase é uma unidade que comporta simultaneamente sentido e referência: “sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 2005[1962], p. 140). A frase coloca em

funcionamento a premissa de que o homem é visto desde sempre-já falando com outro homem, no mundo, por meio da língua que, herdada e assimilada na e pela sociedade,

“fornece-lhe a possibilidade do *diálogo* e da *troca* pela *comunicação*. É importante salientar que a comunicação da qual trata Benveniste, não supõe a transparência, a homogeneidade ou univocidade entre aquilo que é dito e o que é compreendido na situação dialógica colocada pelo uso da linguagem”. (MARINHO, 2015, p.38, grifos da autora)

A experiência de linguagem, assim como as instâncias do discurso são singulares, visto que, na enunciação, a apropriação da língua está em função de torná-la apta a um uso específico. Por isso, constitui um acontecimento evanescente e, nessa condição, a compreensão do que é posto na enunciação não se concretiza de modo global, homogêneo e unívoco; é parcelar. Todavia, é nesse e por esse processo que podemos, de certo modo, estabelecer algo com o interlocutor e ele conosco. Isso justifica a necessidade de não se encarar a distinção entre semiótico e semântico como uma dicotomia, posto que ambos funcionam juntos e em relação de interdependência na língua em uso e ação.

Devemos compreender por oposição duas partes que, embora diferentes, são interdependentes e solidárias funcionando em conjunto para a produção do discurso. Assim, na língua, “não há semiótico sem semântico” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969]), p. 75). O semiótico, constitutivamente articulado ao semântico, resulta do *intentado de significação*, cujas possibilidades são determinadas pela relação do locutor com as formas linguísticas estabilizadas e o uso da língua, o que ‘modela’ e, ao mesmo tempo, o que abre o *intentado* – leia-se *intentado* como um jogo inerente às operações linguísticas, e não como um uso planejado do processo enunciativo – no manejo da língua (escrita) à multiplicidade dos sentidos. Assim, conforme já mencionado neste capítulo, aquele que enuncia está presente em seu enunciado, porque é por ele significado; além disso, toda enunciação acirra as relações entre os (inter)locutores devido à busca por *influenciar* o outro de alguma forma.

É preciso, ainda, ao tratar das questões que evocam o diferencial da linguística geral de Benveniste, notar que a necessidade de o homem estar incluso nas análises linguísticas não implica uma instrumentalização da língua na qual o homem dela faz uso a seu bel-prazer, como se fosse a língua um instrumento. É da ordem do óbvio que a linguagem constitui o homem e por meio dela ele comunica-se a um outro; assim, a língua está no discurso, mas o discurso não se restringe à língua. Portanto, se há alguma possibilidade de comunicação humana é por ela. A língua é o instrumento da comunicação

humana, uma vez que é ela que mantém o aspecto social da linguagem humana, no sentido em que sem ela não há nem homem.

Na realidade, a comparação da linguagem a um instrumento, e é preciso realmente que seja como um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento ,é pôr em oposição o homem e a natureza. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. (BENVENISTE, 2005[1958], p.285)

A hipotética instrumentalidade da língua, supracitada citada, é refutada por Benveniste, partindo-se do pressuposto de que a linguagem não é um aparato criado pelo homem para fins de comunicação; ela é parte da própria condição de homem (BENVENISTE, 2005[1958]). O homem é efeito da linguagem e, por esse motivo, na contramão de leituras instrumentais, para Benveniste, a separação do homem de sua natureza não é concebível.

Logo, essa oposição, entre o homem e a sua natureza, não é pertinente para Benveniste, tendo em conta que “não atingimos nunca o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285).

*Opor a forma ao sentido é uma convenção banal e os próprios termos parecem assim usados; mas se nós tentarmos reinterpretar essa oposição no funcionamento da língua integrando-a e esclarecendo-a, ela retoma toda sua força e sua necessidade; [...]*

(BENVENISTE, 2006[1966], p. 222)

Para discutirmos as implicações dos planos semiótico e semântico da e na linguagem, é necessário partir dos conceitos - já citados, porém não pormenorizados - de forma e de sentido na linguagem. Para isso, lançamos mão das proposições as quais Émile Benveniste proferiu em um congresso de filosofia no ano de 1966 em Genebra e que se encontram no artigo “A forma e o sentido na linguagem” (BENVENISTE, 2006 [1966]). Esse texto é dividido em duas partes, uma primeira em que Benveniste discorre sobre a forma e o sentido, e uma segunda na qual há a discussão decorrente de seu proferimento.

Benveniste inicia sua argumentação mencionando que o assunto do sentido parece interessar mais aos filósofos que aos linguistas de seu tempo, todavia ele explicita que trataria da questão do ponto de vista do linguista, reconhecendo que o seu ponto de vista não serve a toda a linguística; ao contrário, é um ponto de vista linguístico, porém singular. (BENVENISTE, 2006 [1966], p.220).

O princípio de sua argumentação centra-se na afirmação de que “a linguagem significa” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 223), ou seja, a significação é da natureza da linguagem e não está ligada a uma atividade exterior à língua. Todavia, há um duplo aspecto - funcionando em paralelo - na questão da significação: se, por um lado, “a linguagem é a atividade significante por natureza” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 223); por outro, é realizada por meios vocais, que se relacionam em palavras enformadas de sentido.

Consequentemente, o fato de a língua possuir um duplo aspecto – o psíquico, o de significar, e o material, o de se realizar por meios vocais – leva a duas consequências. O primeiro aspecto é o que caracteriza a significação, a atividade da língua de interação mútua entre forma e sentido, e o segundo aspecto é o que caracteriza a realização da significação, a comunicação, de modo que possa haver transmissibilidade entre os locutores. Disso, resulta que a língua é um sistema de signos, ou seja, se não fosse a significação e a comunicação, não haveria língua. (SILVA, 2015, p. 56)

Benveniste explicita que, ao tratar da língua como feita de signos, deve-se entender que “*o signo é a unidade semiótica*” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 224, grifos do autor). Da dupla noção de signo, como unidade e como dependente da ordem semiótica, à semantização da língua, o discurso, trataremos a seguir, a fim de explicitar o funcionamento da língua em Benveniste.

A princípio, tomemos a noção de signo na condição de unidade. A linguagem possui caráter singular e possui unidades que podem, ao agrupar-se, formar novas unidades de nível superior. Quanto ao signo, não é possível decompô-lo sem afetar a significação, o que compreende o signo como necessariamente formado de significante e significado. Já no campo da semiologia, o sentido em jogo é o da comunicação. Assim, “no plano do significado, o critério é: isto significa ou não? Significar é ter um sentido, nada mais.” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 227). Aqui, é imprescindível destacar a importância do uso da língua, é no que permeia o discurso que os signos passam a existir, é apenas no uso que pode haver os pares opositivos necessários à condição sêmica. No nível do semiótico, portanto, ser distintivo é ser significativo, e é isso que caracteriza de antemão o campo do signo. Daí explicita-se o diferente funcionamento desse campo em



relação ao campo do semântico: a semiótica não está para a relação “do signo e das coisas denotadas, nem das relações entre a língua e o mundo” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 228).

Apesar de o signo ser comum aos comportamentos da vida em sociedade, é por frases que nos comunicamos. A frase não é um signo no sentido saussuriano, por isso é que há outra maneira de a língua ser analisada, pelo sentido: é o campo da semântica, já que é o campo do semântico que trata da língua em funcionamento.

“Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar *o intencionado*<sup>20</sup>, do que o locutor *quer dizer*, da atualização linguística de seu pensamento. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 229, grifos nossos)

O semiótico é, assim, da natureza da língua, enquanto o semântico “resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 230). O significado é exclusividade do signo; na frase o que ocorre é um *intentado de significação* pela atualização do pensamento do locutor, o que tratamos, no senso comum, como sendo o “querer dizer”. No signo, o significado é inerente, enquanto que na frase é a referência à situação do discurso, à língua em uso, que (de)limita o sentido.

Há no campo semântico, outra questão a ser esclarecida: se o signo é a unidade do semiótico, a palavra é a unidade do semântico? Não o cremos, pois Benveniste trata a frase como “expressão semântica por excelência” (2006 [1966], p. 229). Portanto, a frase é a unidade do discurso. Segundo Benveniste (2006 [1966], p. 230, grifos do autor), o sentido da frase é a *ideia* que ela expressa, tal sentido é realizado pelo agenciamento das palavras no sintagma. Esse processo é único, a cada vez que ocorre está ligado à situação de discurso que o provoca, e é, neste ponto, que Benveniste sentencia que “o sentido de uma frase é a sua ideia, o sentido de uma palavra é o seu emprego” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 231). Emprego é o espaço semântico na e da frase que a palavra ocupa, a fim de contribuir para o estabelecimento do sentido. Esse espaço semântico é determinado pelos sentidos estabilizados/cristalizados na e pela história (de enunciações) e que

---

<sup>20</sup> Na tradução brasileira, o termo francês 'intenté' é vertido 'intencionado'. Valemo-nos do termo 'intentado', já que, de nossa posição, não se trata de uma questão de tradução, mas de um movimento de pensamento na compreensão dos conceitos que compõem a trama teórica. Nesse sentido, valermos-nos do termo '*intentado*', que é condição de nossa compreensão da Linguística Geral de Émile Benveniste, na qual está preconizada a impossibilidade de uma correferência totalizante. Assim, não há como garantir qual seja o *intentado* válido para o falante; ele está relacionado à *relação discursiva* entre os participantes da enunciação, de modo que o *intentado* é parte da dimensão dos sentidos possíveis de ali se presentificarem no processo de *leitura-interpretação*. O *querer dizer* algo está na ordem da relação e, por isso, não é relativo propriamente àquele que (se) enuncia ao dizer. O *intentado*, assim compreendido, é deslocado da ordem do falante para a ordem do funcionamento da linguagem.



constitui o *semantismo social*<sup>21</sup>. Portanto, o *semantismo social* é o responsável pelo estabelecimento ou não da co-construção da referência entre os (inter)locutores.

Aquele que enuncia pressupõe um outro (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), e, nesse mo(vi)mento da língua em uso, há uma situação, a do discurso, que trata da co-construção textual da referência entre os (inter)locutores que necessitam compreender-se de algum modo. Isso, pois “a partir do momento em que a língua é considerada como ação, como realização, ela supõe necessariamente um locutor e ela supõe a situação deste locutor no mundo.” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 239), a essa condição relaciona-se o *semantismo social*. A “situação deste locutor no mundo” é o que gerencia o sentido particularizado (im)posto às palavras no e pelo manejo da frase; assim, o sentido estabilizado da palavra não subsume o sentido da palavra quando ela é parte de uma frase, uma vez que, na condição de parte de uma frase, ela está em relação à situação de discurso, à experiência de linguagem dos participantes, à sintagmatização produzida e à semantização em processo.

É possível concluir que, embora Benveniste filie-se ao pensamento saussuriano presente no *Curso de Linguística Geral*, seu conceito de língua não se restringe ao conceito de Saussure. A língua, de seu ponto de vista, comporta o semiótico e o semântico. Trata-se, portanto, de uma língua-discurso, ou seja, da língua convertida em discurso no processo de enunciação. Tanto é assim que, em Benveniste, é sempre a língua em uso e em ação que fornece os parâmetros de sua constituição e de seu funcionamento. É a língua-sentido cuja função precípua é significar que Benveniste toma por objeto de sua *Linguística Geral* e que lhe permite re-inscrever a linguística no quadro das ciências humanas. Para Benveniste, o problema da significação está posto.

*Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro.*

(BENVENISTE, 2006[1965], p. 80)

---

<sup>21</sup>. O *semantismo social* é compreendido, na perspectiva de Benveniste, como o repertório de sentidos (com)partilhados socialmente, que constitui, por isso, a sociedade em suas divisões sociais desiguais. (Agustini, 2017. Fala proferida em comunicação pessoal em 13 de fevereiro de 2017)

O tratamento da noção de referência não é algo contemporâneo, muitos teóricos das ciências humanas já se debruçaram sobre questionamentos acerca dessa temática. O conceito de referência esteve ligado, durante um longo período – e para determinadas áreas até os dias atuais – à união direta da palavra ao mundo real, à realidade (social). Nessa perspectiva, o estudo da referência é voltado para a questão da representação do mundo, discussão antiga, que vigora mesmo antes do conceito de *mimesis* primeiramente proposto por Platão na Grécia antiga. É, ainda nesse patamar, que a língua é vista de maneira instrumentalizada e transparente, como se apontasse diretamente para a realidade.

A referência, seria, neste caso, uma contraparte extra-mente para um conceito ou uma expressão linguística. Os referentes, nesta teoria, são objetos do mundo e a atividade de referi-los é um processo de designação extensional. (MARCUSCHI, 2000, p. 7)

Tal noção de referência influenciou e influencia inúmeros ramos da ciência e o modo de tratar a linguagem. As primeiras visões de gramática estão intimamente relacionadas a uma maneira de enxergar o modo como o locutor se apropria da língua como espelho de suas capacidades cognitivas, ou seja, fala e escreve “bem”, quem “pensa bem”. No decorrer dos séculos, outros modos de se relacionar com a gramática foram propostos, entretanto, esse modelo ainda possui espaço até os dias atuais junto a outras propostas pedagógicas com o mesmo sentido.

Mais geral e, se pode dizer, natural é uma outra confusão que consiste em pensar que o sistema temporal de uma língua reproduz a natureza do tempo “objetivo”, tão forte é a propensão a ver na língua o decalque da realidade. (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 70)

As noções de decalque entre palavra e mundo passaram a perder força com perspectivas linguísticas que reconheceram o fato de a linguagem não ser uma realidade exclusivamente mental. Isso quer dizer que a linguagem não existe para refletir, de forma transparente e literal, o mundo. Esse tipo de abordagem, como já dito, faz parte da realidade de muitas práticas escolares, por exemplo, as que se balizam em noções de escrita e leitura nas quais o texto é detentor de um conteúdo específico; e o leitor, um indivíduo capaz, em condições delineadas, de absorver todo o “conhecimento” ali presente.

Nesse contexto, a referência é tida como uma expressão linguística “separada da mente”. É como se os referentes fossem objetos do mundo, separados da linguagem, em uma relação de correspondência. A relação referência-mundo dar-se-ia, então, de modo especular. Ainda, há a crença em um mundo exterior que prescreve as relações humanas, o que justifica as afirmações de que só existe uma (única) “interpretação” para as assertivas cotidianas e dos textos.

Várias áreas da linguística passaram a se desviar, de certo modo, dessa visão redutora da complexidade da linguagem. A exemplo disso, na Linguística Textual, há um novo olhar sobre a conexão palavra-mundo; esse vínculo é estabelecido, nesse campo, como um processo construído relacionamente entre os participantes na leitura de um texto. Daí o uso da expressão *referenciação*.

A expressão referenciação passa a ser usada no lugar de referência, já que esta última tem um caráter de relação pré-fabricada (à margem das condições de uso) entre o mundo e a linguagem. (MARCUSCHI, 2000, p.8)

Émile Benveniste, muito antes do advento da linguística textual, não concebe a relação entre linguagem e mundo como especular. De seu ponto de vista, a linguagem simboliza o mundo, mas submetendo-o à sua organização própria. Assim, concebe a referência como parte integrante da enunciação, sem precisar produzir uma mudança de nomenclatura. Sua diferença reside na concepção. Como Benveniste leva às últimas consequências o aspecto relacional da linguagem, sua teorização pauta-se no caráter mediador da linguagem. Por isso, não há como o homem sair da linguagem, porque a linguagem é constitutiva de suas relações, inclusive do próprio homem.

A linguística da enunciação elaborada por Émile Benveniste trata da relação entre a palavra e sua representação do mundo de modo distinto. Ela propõe a noção de *re-produção*, a fim de demonstrar que a relação da palavra com o objeto no mundo é uma relação indireta e simbólica; trata-se de versões nas quais a realidade é *re-produzida* nas enunciações.

Le langage re-produit la réalité. Cela est à entendre de la manière la plus littérale: la réalité est produit à nouveau par le trunchement du langage. Celui qui parle fait renaître par son discours l'événement et son expérience de

l'événement. Celui qui l'entend saisit d'abord le discours et à travers ce discours, l'événement reproduit. (BENVENISTE, 1962, p. 375)<sup>22</sup>

A referência passou a ser analisada de modo relacional, diferentemente de uma relação direta, como se o locutor se referisse à realidade objetiva. Segundo Benveniste (1965 [2006], p. 70), “as línguas não nos oferecem de fato senão construções diversas do real”. Logo, as relações humanas, perpassadas pela linguagem, demonstram que não há uma possibilidade de correspondência espelhar entre realidade e palavra. A língua é significante por natureza e significa, na relação com o mundo, de modo irrepetível, embora social.

Porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*.

Entendamos por aí, muito amplamente, a faculdade de *re-presentar* o real por um “signo” como representante do real, de estabelecer, pois uma relação de “significação” entre algo e algo diferente. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 27. Grifos do autor).

Para nós, destaca-se o caráter interpretativo da língua como significante por excelência das relações entre sistemas semiológicos. Essa visão é baseada na Linguística Geral de Émile Benveniste que escreveu, balizando-se na e pela atividade humana da linguagem, de modo que sua teorização leva em conta um homem que (se) referencia a partir das enunciações cujas realidades re-produz. Assim, os (inter)locutores, na enunciação, tecem uma representação do mundo; todavia, a simbolização ocorre de tal modo que as operações linguísticas que lhe realizam permanecem da ordem do inconsciente. Isto posto, os (inter)locutores não concebem o modo ou o que os levou a participar desse processo, há um in-sabido sobre o modo como se instauram as representações.

[...] A linguagem tem sempre sido inculcada nas crianças pequenas, e sempre em relação ao que se tem chamado as realidades que são realidades definidas como elementos de cultura<sup>23</sup>, necessariamente. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 24)

---

<sup>22</sup> Tradução Nossa: “A linguagem re-produz a realidade. Isso deve ser entendido da maneira mais literal possível: a realidade é produzida de novo por meio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento é reproduzido”.

<sup>23</sup> Leia-se *cultura* em Benveniste como meio simbólico, “não-biológico”, fundamentado na linguagem.

É a partir da entrada do homem na linguagem que o processo de referência é instaurado nas enunciações (com)partilhadas. Ou seja, os objetos do discurso pelos quais os sujeitos colocam-se no mundo como humanos detentores da capacidade da linguagem não são anteriores ao ato enunciativo, mas sim se constroem nesse. Focalizamos o processo instaurado pelos sujeitos nas situações de discurso. Nossa perspectiva não pressupõe, sob hipótese alguma, um (inter)locutor/sujeito fora da linguagem; é no centro da enunciação que a co-construção da referência acontece, pois é no enunciar que o mundo é referido. O locutor, ao enunciar(se), marca sua posição por meio de índices específicos e procedimentos acessórios que se relacionam ao *eu*.

A referência, assim, está para a significação construída no objeto de discurso; “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85).

E daí procede a dupla natureza profundamente paradoxal da língua, ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. Esta dualidade se reencontra em todas as propriedades da linguagem. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 97)

É importante ressaltar o aspecto relacional da *referência* na perspectiva da Linguística Geral de Émile Benveniste. Benveniste traça o que denomina *semantismo social*: o semantismo do acontecimento enunciativo. A língua é coercitiva e os objetos do discurso que constrói é que promovem a *referência*. Logo, realizamos essa tarefa relacionando o texto ao processo individual de apropriação da língua pelo qual passa o (inter)locutor no processo de co-construção textual da referência, no estabelecimento da *correferenciação*. Nessa perspectiva, correferir implica “concordar”, de alguma forma, com as referências *re-produzidas* pelo locutor no discurso, tornando-se, assim, co-locutor do que é (suposto) dito.

É a partir da linguagem que um homem pode chegar ao outro, que eles podem enviar e receber alguma mensagem. Apesar de cada ato enunciativo constituir uma entrada no discurso e de não haver garantias, pela impossibilidade de uma correferência totalizante, há a participação (ativa) de um segundo participante no processo enunciativo, o parceiro a quem (se) enuncia ou a quem enuncia-se algo. A enunciação pressupõe uma estrutura como a do diálogo, há uma *troca* entre os parceiros que impõe limites às enunciações. Se assim não o fosse, como nos compreenderíamos?

Não há signo antes de sua ocorrência em dado ato de fala. Socialmente, o signo carrega um semantismo social, cujo valor convencional instaura certa

referência social. No entanto, nem esse semantismo social nem essa referência social garante a correferência exata entre locutor e co-locutor, na produção do efeito pragmático de comunicação, já que a enunciação, em seu caráter irrepetível, instala o *sui referencial* do sentido e da referência. Não garante, mas é fundamental para que esse efeito possa ocorrer. (AGUSTINI e LEITE, 2012, p. 120. Grifos dos autores)

A *necessidade da correferência* é destacada em um quadro formal: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.” (BENVENISTE, 2006[1970], p. 87, grifos do autor). Para Benveniste, as condições históricas, políticas, éticas, religiosas, culturais e sociais estão implicadas no processo de *referência* pelo que ele denomina *cultura*.

Chamo cultura ao *meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. (BENVENISTE, 2005 [1963], p.31. Grifos do autor)

Não significa que estejamos postulando que as questões sociais no geral não façam parte do processo de re-produção instaurado na referência, mas o ponto aqui é o de que, em nossa óptica, a experiência humana está inscrita na linguagem sendo a língua a sua significante. A relação entre língua e mundo não é completa; há *resto* – o que justifica a impossibilidade da correferência e da referência completa, exata. O mundo a que acessamos é mediado pela linguagem. É, somente pela língua, que o homem assimila, perpetua e transforma a *cultura* (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 32). Ou seja,

A língua engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual, mas ao mesmo tempo, em virtude de um poder distinto, ela configura a sociedade instaurando aquilo que se poderia chamar o semantismo social. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 100)

Evidencia-se o caráter interpretante da língua ao observarmos que ela pode ser estudada a partir de seus próprios meios. A sociedade, por sua vez, não possui essa ‘meta capacidade’, isto é, para que sejam descritas quaisquer nuances da sociedade é preciso lançar mão das expressões linguísticas (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 98).

Relevante ainda à discussão proposta é marcar que a questão da referência, nos PLGs, passou a aparecer, com maior ênfase, a partir do momento em que se percebeu o problema da significação como questão teórica que deveria ser estudada com fôlego. Esse

marco fica nítido quando Benveniste delimita o semiótico e o semântico nas descrições linguísticas. Vemos, nos textos benvenistianos, principalmente nos posteriores à década de 60, um embate de cunho linguístico-filosófico relacionado à referência (designação) que se mostra problemático ao autor. Assim, era imprescindível inseri-lo nas discussões que versavam sobre a língua até o momento. Normand (2009) discute a entrada de Benveniste nos estudos da referência explicitando o seu modo diferente de olhar para essa questão se comparado aos linguistas até então.

[...] vemos se delinear a dificuldade ligada ao duplo papel da língua: nomear o mundo (designação arbitrária em relação à realidade) e dizê-lo no interior de um sistema, em relações pelas quais as formas se motivam reciprocamente (significação); o que Benveniste formulará mais tarde pela dupla significância e desenvolverá na oposição *semântica/semiótica*. (NORMAND, 2009, p. 156-7. Grifos da autora)

Leia-se por oposição duas partes que, embora diferentes, são (inter)dependentes e solidárias funcionando em conjunto para a produção do discurso. Assim, no conceito de língua de Benveniste não existe semiótico sem semântico (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 75), conforme já explicitamos no tópico acima. Assim, o semiótico, constitutivamente articulado ao semântico, resulta de um *intentado* da significação cujas possibilidades são determinadas pela relação do locutor com as formas linguísticas estabilizadas e com o uso da língua, o que ‘modela’ e, ao mesmo tempo, o que abre o *querer-dizer*<sup>24</sup> à multiplicidade dos sentidos.

A relação semiótico-semântico está intimamente ligada à relação significação-referência em Benveniste. No cotidiano, tendemos a questionar “qual é o sentido?” em determinadas situações, seja uma piada ou um texto que estejamos lendo, por exemplo. Quando, na realidade, a pergunta adequada seria “a que se refere?”; isso porque a significação realiza-se no uso da língua, é ela que instaura a referência – que *re-produz* a realidade. Analisar um referente é tarefa peculiar ao (inter)locutor, pois, ao contrário do que comumente é debatido em relação às modalidades de prestígio da língua, não há relação com o “manejo adequado” de uma língua. Estaríamos tratando do processo de apropriação que gerou uma entrada no discurso, a qual *re-produz* uma realidade, agora informada de sentido, na relação entre os interlocutores. Logo, “[...] ‘significar’, para nós,

---

<sup>24</sup> Esse processo não ocorre de modo consciente, como se o locutor tomasse a enunciação de maneira planejada; é um jogo inerente às relações entre locutor e semantismo social, entre operações linguísticas e semantismo social que determinam o locutor na tomada de posição como sujeito.

e neste contexto, quer dizer ‘ter um sentido, representar’, ‘estar no lugar de uma coisa para evocá-la’”. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 90).

Nessa perspectiva, não é possível dissociar os modos de funcionamento do sentido e da referência; eles se dão em relação e, em relação, constituem-se e funcionam. Benveniste, por conseguinte, “ampliou a noção de referência ao conjunto da situação de enunciação” (NORMAND, 2009, p. 161) ao demonstrar que os enunciados, no uso ordinário da língua, fazem referência ao mundo (simbólico e historicizado) e, assim, sentidos são mo(vi)mentados no seu acontecimento. Benveniste nota que algumas unidades da língua, a exemplo dos dêiticos, não se relacionam a tentativas de representar a realidade, mas sim a uma realidade do discurso. A esta altura, a relação significação-referência está para a ordem de uma complexidade que desemboca na dupla significância semiótico-semântico.

Muitos conhecem de Benveniste somente a teoria dos pronomes. A importância desse estudo está em explicitar que o sentido de qualquer frase é relacional à situação de discurso. A *uni(ci)dade do eu*, tão questionada, comprova que não há como sair da situação de discurso, há uma interpretação, o *eu* não é empírico, e sim simbolizado.

Benveniste, em “a natureza dos pronomes” (2005 [1956]), inicia a discussão sobre essa classe de palavras já colocando em xeque afirmações de que essas formas linguísticas pertenceriam às mesmas classes dos verbos, substantivos etc. Há, em sua afirmação de que os pronomes são espécies diferentes, a discussão do que ele chama “problema de linguagem” - isso porque a classe dos pronomes encontra-se em todas as línguas. A questão delineada é a de que existem dois tipos de pronomes, os que funcionam como as outras classes da língua e pertencem à sintaxe dessa e outros que são característicos das “instâncias de discurso”, ou seja, “os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 277).

Dos pronomes, especial destaque é dado aos pessoais. Os pronomes *eu*, *tu*, *ele* e suas formas correlatas circunscrevem a noção de “pessoa”, presentes em *eu/tu* e em falta no *ele*. A exemplo do *eu* que aponta para uma realidade do discurso, não necessariamente ligada ao *semantismo social* de uma língua, fica nítido o problema a que Benveniste se refere: ao se empregar o *eu*, não há uma classe de referência, já que não há uma suposta realidade a qual seja possível remeter-se quando tal instância aparece no discurso: “Cada *eu* apresenta a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 278. Grifos do autor).



[...] a oposição “eu-tu”, é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana. Somente um código pessoal, religioso ou poético, autorizaria empregar esta oposição fora do meio humano. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 101)

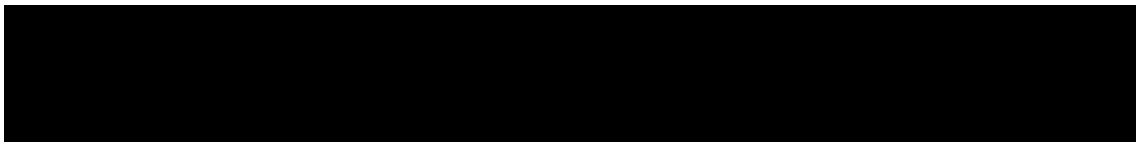
Já quando tratamos do pronome *ele*, voltamos à questão da *re-produção* particular e única do locutor que refere, no discurso, a partir das enunciações, a uma classe social de referência. Não se trata mais de uma referência à realidade do discurso, mas sim a uma tentativa de *re-produzir* a realidade, implantando<sup>25</sup>, na *correferenciação*, um alocutário que precisa *re-criar* a significação a partir das enunciações do outro e do semantismo social que lhe constitui.

A segunda oposição, a do “eu - tu” / “ele”, opondo a pessoa à não-pessoa, efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocação. Temos aí o fundamento sobre o qual repousa o duplo sistema relacional da língua. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 101)

O processo provoca a entrada do locutor no discurso que produz. É assim que o locutor é configurado como homem. O homem é, assim, participante de uma complexa rede de relações na qual a língua (escrita) se revela como prática humana e o locutor é alçado à condição de sujeito. Retomamos o fato de que a união da língua (escrita) à sociedade e seus falantes é baseada no pilar de que a língua (escrita) é a interpretante das funções e estruturas sociais (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 102). Ou seja, é por meio dela que o homem pode significar e conceber a sociedade em sua constituição e em seu funcionamento.

---

<sup>25</sup> O ato de implantar o outro frente a si mesmo refere-se ao que concebemos como *endereçoamento*. Na enunciação escrita, o *endereçoamento* é o que possibilita que a projeção realizada pelo *locutor-escritor* se efetive em uma conversão da língua (escrita) em discurso, de modo a induzir o *locutor-escritor* a acreditar que o *enunciado* dará conta de levar o locutor-leitor a *re-viver* o discurso em correferenciação.



---

*A língua é convertida, de repente, em uma imagem da língua.*

(BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 129).

Do ponto de vista do locutor, Benveniste define a enunciação como o ato individual de apropriação da língua de modo a convertê-la em *discurso*. A essa conceituação é comum outros linguistas relacionarem a enunciação falada. No entanto, é possível considerar que, no ato de escrever, também há apropriação; não da língua, mas da *língua (escrita)*. Nesse sentido, Benveniste difere-se da maioria dos linguistas de seu tempo, pois não considera a escrita um decalque da oralidade; Do seu ponto de vista, a nossa escrita toma a língua como modelo e, ao fazê-lo, ela constitui-se como uma forma secundária de fala (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 177). É importante levar em conta as decorrências que tal consideração (im)põe.

Embora seja propalado que Benveniste tenha focado sua discussão sobre a subjetividade na enunciação falada, podemos ratificar seu interesse pelo funcionamento da escrita. No final de seu célebre artigo “O aparelho formal da enunciação”, ele afirma que “seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90). Antes mesmo da publicação do último texto mencionado, Benveniste escreve em “Semiologia da língua”: “Da escrita não diremos nada aqui, reservando para um exame particular este difícil problema.” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 51). Assim, Benveniste registra seu interesse e trabalho sobre a escrita.

Não partimos, contudo, do puro desejo de teorizar a escrita demonstrado por Benveniste em alguns textos, mas principalmente de suas notas das últimas aulas no *Collège de France*, de 1968-1969, nas quais as teorizações sobre a escrita dão um outro suporte para as pesquisas linguísticas. Assim, a publicação do livro *Dernières Leçons*<sup>26</sup> possibilita traçarmos alguns caminhos abertos por Benveniste para estudar a enunciação escrita. Partimos, assim, a um mo(vi)mento de problematizar a escrita, da perspectiva de Benveniste, a fim de compreender como *significar* se engendra na *língua (escrita)*.

*Significar* em Benveniste está para um ‘*isso fala*’, nas palavras de Kristeva apud Benveniste (2014[1968 e 1969]), que pode ser transposto ao movimento autopoietico da língua. Ou seja, a metacapacidade de a língua criar-se a si mesma é o que possibilitaria o ‘fazer sentido’. Não há uma *realidade externa* ao processo de *significar*, ele ocorre no homem devido à característica significante da língua que, como “esponja”, absorve o

---

<sup>26</sup> *Dernières Leçons* é um compilado das notas e das anotações de alunos das últimas aulas ministradas por Émile Benveniste no Collège de France entre os anos de 1968 e 1969, organizado por Irène Fenoglio e Jean-Claude Coquet, inicialmente publicado na França em 2012. Todavia, valemo-nos da tradução brasileira “Últimas aulas no Collège de France”, publicada no Brasil em 2014.

sentido na história das enunciações. Assim, a história funciona como (de)limitador dos sentidos possíveis e socialmente aceitáveis, de modo que os sentidos permanecem em disputa na sociedade, instaurando sua divisão constitutiva. Desse ponto de vista, endossamos mais uma vez a importância de destacar que a língua não é um instrumento de comunicação, mas o meio de tomar lugar na divisão social. Portanto, a língua não é separada do homem.

A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou. Inclina-mos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. (BENVENISTE, 2005[1958], p.285)

Logo, conforme a Linguística Geral de Émile Benveniste, o princípio fundante é o de que o homem é parte da linguagem no sentido de que os Estudos Benvenistianos são impulsionados pela língua em uso no mundo, lugar (in)formado de significação, tendo-se em conta a sociedade, a cultura e a história que cerceiam as formas pelas quais um homem (se) enuncia na *relação discursiva* com outros homens. (ARAÚJO, 2014, p. 43).

O princípio básico de que a língua-discurso é o sistema interpretante por excelência dos outros sistemas semiológicos traz, para a o cerne da questão, um dos principais mecanismos de estudo acerca da escrita: há sistemas de escrita que tomam a língua como modelo. Como nossa escrita toma a língua como modelo, constituindo-se uma forma secundária de fala, ela comporta os modos semiótico e semântico, ou seja, a língua (escrita) comporta a dupla significância da língua (escrita): o semiótico e o semântico<sup>27</sup>.

A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro. O semiótico designa o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade [...] Com o modo semântico entramos no modo específico da significância que é engendrado pelo DISCURSO. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 64-65. Grifos do autor)

Dessa forma, compreendemos que o modo semântico está relacionado à língua em uso e à sua metacapacidade de significar, constituindo o modo de funcionamento do *discurso*. Já o funcionamento do semiótico está relacionado ao signo linguístico, que

---

<sup>27</sup> Cf. Capítulo 1 -tópico 1.1.

significa pelas oposições a ele inerentes. Assim, teríamos a palavra falada e a palavra escrita. Em que, então, elas se difeririam? A palavra falada provém da impressão psíquica da imagem sonora enquanto a palavra escrita provém da impressão psíquica da imagem gráfica. Mas a principal diferença, segundo Benveniste, é a necessidade de uma *abstração de alto grau* que a escrita implica. No processo de produção da enunciação falada, há uma *riqueza 'contextual'* que está ausente na enunciação escrita. Essa *riqueza 'contextual'*, na escrita, precisa ser discursivizada na e pela palavra escrita, de modo a explicitar as coordenadas referenciais do discurso.

Esse modo complexo de *significar* precisa ser lembrado, a fim de ressignificarmos a teorização de Benveniste em função do estudo da escrita. No livro *Dernières Leçons*, na aula 7 em especial, relativa ao capítulo “Semiologia”, Benveniste confirma que, devido ao funcionamento específico da língua (escrita), ela não é um sistema semiótico como os outros (sinais de trânsito, notas musicais, cores etc), pois faz parte de um sistema geral de “significação”<sup>28</sup>, o qual significa por unidades divididas e paradoxalmente unidas.

A escrita, invenção humana que provocou uma revolução tecnológica (AUROUX, 1992), já que permitiu à língua semiotizar-se a si mesma, é prova do caráter singular da significação exercida pela língua: ela é um sistema capaz “*de se tomar, ele próprio, como objeto*” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 120, grifos do autor) e se descrever com seus próprios termos. Assim, há necessidade de enfrentar as diferenças que os sistemas semiológicos apresentam. Há sistema, como a escrita, que necessita de um outro interpretante:

Por exemplo, o sistema da escrita, que só existe em relação à língua. Porém, trata-se de ver como um sistema que utiliza a mão, deixando um traço escrito, representa a língua. Há assim uma significância de primeiro grau, outra de segundo grau etc. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 121)

No trecho acima, a escrita não é dada por Benveniste a título de ilustração, mas para que, na sequência, seja possível explicitar a relação entre língua e escrita. À significância de primeiro grau, mencionada na citação, relaciona-se o modo semiótico; enquanto a significância do modo semântico está para o que foi tratado como significância

---

<sup>28</sup>. Leia-se *significação* como causa do sistema. Não está referindo-se a uma atualização do semiótico pelo discurso. Trata-se de *significação* como unidade genérica de produção do sistema.

de segundo grau. Daí o caráter singular da escrita quando analisada em paralelo a outros sistemas semiológicos.

As cores, por exemplo, constituem um sistema que não pode ser convertido em língua e vice-versa; já a língua pode ser convertida em escrita e vice-versa. A partir dessa premissa, voltamo-nos para o capítulo “A língua e a escrita”, também do livro *Dernières Leçons*, para demonstrar, de modo geral, como a relação entre língua e escrita é concebida por Émile Benveniste. Nesse capítulo, Benveniste inicia a aula salientando a relação entre a escrita e a sociedade.

Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível constantemente informado pela escrita. [...]. Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 127)

Marinho (2015, p. 46), por sua vez, destaca que

(...) se refletimos sobre a língua, por exemplo, acabamos por evocá-la em sua forma escrita, tal a forma que nosso pensamento está conformado à escrita. Isso significa que nossa relação com o mundo, em certa medida, é sempre mediada pela escrita, dado que o nosso mundo é constantemente simbolizado por intermédio dela.

Essa premissa, a de que tudo que simbolizamos perpassa a escrita, faz com que o esforço para compreender a relação entre escrita e língua seja ainda mais complexo de ser feito. Mas, antes de qualquer discussão, é preciso questionar: “*de qual escrita se fala?*” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 127, grifos do autor). Assim, é necessário distinguir a *escrita* da *língua escrita*<sup>29</sup>, para explicitar de qual escrita Benveniste está tratando.

À *língua escrita*, devemos relacionar os aspectos gráficos, aqueles que são produzidos de acordo com a cultura e a experiência humana de cada sociedade, de modo a fazer com que os escritos de um mesmo idioma se façam compreensíveis para uma comunidade específica, o que é possível graças ao *semantismo social*. Já a *escrita* está para uma relação inerente à língua e ao sujeito, pois

(...) por escrita, como julgamos ser possível compreender em Benveniste, se refere à escrita que o *locutor-scriptor*, no traçado de sua mão, em circunstâncias diferentes, apropria-se do ‘mesmo’, no sentido de ser partilhado com outros que também o possuem e manejam, de modo “novo”, ou seja,

---

<sup>29</sup> A representação da escrita, os símbolos gráficos, refere-se a “expressão para significar ‘língua sob forma de escrita’.” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 128)

relaciona-se com o traço da subjetividade daquele que maneja a língua e a torna “visível” Logo, há implicado aí o processo de assunção do *locutor-scriptor* à escrita, dado o modo como mobiliza/atualiza a *língua escrita*. (ARAÚJO, 2014, p. 60 – grifos da autora).

O processo descrito por Araújo (2014) é complexo, visto que, conforme Benveniste (2014 [1968 e 1969]), escrever exige uma *abstração de alto grau* do *locutor-escriptor*, que está sob o crivo de que a fala e a escrita possuem especificidades que as distinguem e as particularizam. A dificuldade de escrever e de aprender a escrever são justificadas por duas questões primordiais: (1) a primeira relaciona-se ao fato de que, para escrever, o *locutor-escriptor* deve *se inscrever* em seu discurso, *enunciando-se* no seu próprio dizer; (2) a segunda, diz respeito à aprendizagem do manejo da língua escrita como sinal gráfico, ou seja,

trata-se de um processo extremamente complexo, uma vez que é necessário proceder à passagem da representação do referente na realidade, assim como o faziam os homens das cavernas, para a representação da forma linguística; essa que é criada e (de)limitada no sistema complexo de valores puros, isto é, sistematizada.” (AGUSTINI, ARAÚJO, LEITE, 2015, p. 120)

A dificuldade centra-se em atravessar o limiar da oralidade para uma representação gráfica que, apesar de utilizada por uma determinada comunidade, é perpassada pela subjetividade do *locutor-escriptor*, já que a experiência de linguagem é única. Logo, a *escrita* é também a *língua escrita* “apropriada por um *locutor-scriptor*, dado o modo como a mobiliza/atualiza” (AGUSTINI, ARAÚJO, LEITE, 2015, p. 120. Grifos dos autores).

A *língua escrita*, sendo o aspecto gráfico, relaciona-se ao modo semiótico da língua, enquanto a *escrita* relaciona-se ao modo semântico, visto que é investida de significação. Cabe lembrar que os modos semiótico e semântico não se separam no funcionamento. Ao contrário, estão em relação de interdependência, uma vez que a semantização da língua escrita relaciona-se à sua sintagmatização<sup>30</sup>. São noções indissociáveis, que se constituem na tríade *língua – homem – cultura*; quando

---

<sup>30</sup>. Um manejo precário da língua escrita, fruto de uma relação frágil com os meandros da escrita, pode levar o *locutor-escriptor* a acreditar que sua semantização da língua escrita em “discurso escrito” está garantida pela sintagmatização produzida, já que suporia sua inscrição na normatividade que regula e administra as possibilidades de a escrita poder acontecer em seu uso ordinário.

consideramos a língua em funcionamento (BORGES, 2016, p. 72). Além do *semantismo social*, vinculado à *língua escrita*, ocorre o *semantismo subjetivo*, que é

(...) relativo ao modo de entrada do *locutor-scriptor* em cada experiência de linguagem e, por isso, é evanescente e contíguo à situação discursiva que provoca a enunciação. Sendo assim, consoante com Benveniste, escrever exige um alto grau de abstração, já que escrita e oralidade comportam naturezas distintas. (AGUSTINI, ARAÚJO, LEITE, 2015, p. 120. Grifos dos autores).

Essa discussão evidencia a alta complexidade do processo de escrita, visto que é necessário ao *locutor-escritor* ascender da representação do referente na realidade para um sistema criado nas comunidades. Ainda, cabe ao *locutor-escritor*, em sua escrita, implicar-se de modo a enunciar-se e dirigir-se a outro, assim constituindo um *laço* com o seu *(inter)locutor*. O conceito de *laço* é estabelecido por (ARAÚJO, 2014) a partir dos estudos benvenistianos, e é parte do processo de correferenciação necessário à assunção do *locutor-escritor* ao *mo(vi)mento* de apropriação da língua escrita.

(...) por *laço* compreendemos a relação dialógica na qual o *eu*, ao se *endereçar* a um *tu*, apropria-se da língua e faz dela algo próprio, ou seja, implica-se subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, premissa básica da enunciação. (ARAÚJO, 2014, p. 30, grifos da autora.)

No *mo(vi)mento* de identificação<sup>31</sup> em que esse processo é realizado, a correferência buscada, ou seja, a comunicação em sua acepção pragmática, é o *discurso* em jogo. Daí é que a *troca*<sup>32</sup> torna-se possível. Assim, para produzir uma mensagem visando à sua comunicação, o locutor implanta diante de si o alocutário, convertendo a língua (escrita) em *discurso*. Tendo-se em conta o *semantismo social*, o *(inter)locutor* participa desse acontecimento de um modo ativo, pois precisa *re-produzir* as referências produzidas. Por isso é que, no processo de *troca*, necessário à correferência, não há garantia sobre a forma como a mensagem enviada é recebida.

Na *escrita*, essas relações acirram-se se comparadas à enunciação falada, visto que a transposição da *linguagem interior* à *escrita* por meio da *língua escrita* pede uma abstração para a qual não somos naturalmente preparados. Além de todo esse caminho, cabe ao *locutor-escritor*, junto ao processo de manejo da *língua escrita*, submeter-se aos

<sup>31</sup> ***Mo(vi)mento de identificação*** é o jogo de suposições que os participantes fazem em função dos sentidos estabelecidos no processo de enunciação, ou seja, na conversão da língua (escrita) em discurso. Por exemplo, um candidato a prefeito, que, em comício, dirige-se ao público dizendo que reconhece a necessidade de ampliação da rede municipal de educação, supõe que o público presente o aceitará se defende/promete essa ampliação, porque considera essa uma demanda (do público) presente.

<sup>32</sup> Por ***troca*** compreendemos aquilo que é absorvido pelos *(inter)locutores* no manejo da língua (escrita), seja em termos de sentido, de referência ou de língua (escrita).



modos de sintagmatização normatizados socialmente. Essa é uma das especificidades a que o *locutor-escritor* precisa sujeitar-se para escrever, tendo-se em conta que a escrita não é transcrição da fala.

A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 130)

Dessa forma, dentre as variadas abstrações necessárias à realização da escrita, está a necessidade de abstrair as condições nas quais comumente exercemos a fala: a necessidade de se “obter determinado resultado” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 130). Todavia, na fala, há algo da natureza humana, o que Benveniste trata de “instintivo”, é esse aspecto do âmago das relações humanas que faz parte dessa difícil abstração. O locutor precisa, na fala, manejar uma “língua” que o outro também domina, embora esse outro o faça com sua própria e única voz, entonações e particularidades, sem que deixem de compreender-se<sup>33</sup>.

Além disso, ao escrever, o *locutor-escritor* perde a *riqueza ‘contextual’*, “que, para o falante, é essencial.” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 131). Essa *riqueza ‘contextual’* diz respeito às necessidades que fazem com que falemos: uma conversa cotidiana, precisar ou pedir algo, cantar etc. A *língua escrita* é uma língua que não possui um destinatário nítido, embora possam existir (inter)locutores, como professores, por exemplo. Nesse ponto, abarcamos a afirmação Benvenistiana de que a “a escrita é uma forma secundária da fala.” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 177); enquanto a fala é a manifestação natural da linguagem no homem, a escrita exige que haja um processo de aprendizagem no qual, a partir do traçado da mão, o *locutor-escritor* enuncie-se em “discurso escrito”<sup>34</sup>.

(...) o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada. A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da “língua” para assimilar o mecanismo da conversão em escrito. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 132)

---

<sup>33</sup>. Leia-se *compreender* em sua acepção pragmática.

<sup>34</sup>. Sendo o discurso evanescente ao seu acontecimento, porque é relacional aos participantes da enunciação; na escrita, esse discurso é co-produzido no gesto de ler; portanto, não há “discurso escrito”, porque ele é efeito do gesto do leitor de re-viver a enunciação escrita, por meio do “resto” que dela sobrou.

Ao escrever, geralmente, imaginamos que estamos sendo compreensíveis, isto porque a *linguagem interior* compreende a si mesma (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 132). Assim, o *locutor-escriptor* precisa compreender, ainda que inconscientemente, os mecanismos necessários para que a *linguagem interior* se transmute em *discurso* na escrita. Essa compreensão é necessária para que, no processo de apropriação da língua escrita, haja a abstração da *riqueza 'contextual'*, mo(vi)mento único do locutor, para transpor a *linguagem interior* de modo sistematizado em grafemas, planificados na sintagmatização do escrito e, dessa forma, inteligível ao outro.

A partir disso, atenua-se a complexidade encontrada em nossas análises, visto que a enunciação falada interfere no processo de apropriação da língua escrita e, por isso, em sua conversão em “discurso escrito”. Perceber-se-á, nos capítulos de análise<sup>35</sup>, como a relação entre oralidade e escrita está manifestada nos textos/trechos que nos resultaram problemáticos em relação à correferência. Há neles, por exemplo, o uso do gerúndio e de verbos com elipse de sujeito, característicos da enunciação falada. Isto mostra a relação frágil que o *locutor-escriptor* mantém com a escrita e seus meandros. Essa fragilidade nos leva a questionar o ensino de escrita em Língua Portuguesa na Educação Básica e o modo de seu (não) acontecimento<sup>36</sup>.

A oralidade está intrinsecamente ligada à humanidade do homem, enquanto a escrita é uma invenção humana, datada provavelmente de 4.000 a.C. Esse é o principal argumento utilizado pelos que colocam a escrita como uma imitação da fala ou como oposta a esta. Nisso não nos deteremos de modo pormenorizado, tendo em conta que já explicitamos que, para nós, a relação entre a fala e a nossa escrita é outra. A ‘nossa escrita’ é uma forma secundária de fala. Assim, não negamos o fato de que a escrita tenha sido inventada *a posteriori* da fala. Benveniste recusa é o argumento de que a escrita imite a fala. A escrita é uma forma secundária de fala, porque toma a língua como modelo.

A escrita, em sua constituição, apresenta o mesmo princípio sistêmico que a língua: a relação, a negação e a oposição como propriedades constitutivas para distinguir, no modo semiótico, as unidades mínimas – os grafos; um número finito de grafos cuja combinatória possibilita um número infinito de usos; os grafos são entidades de dupla face como os signos linguísticos o são; trata-se de unidades psíquicas e no modo

---

<sup>35</sup> Cf. Capítulos 04 e 05.

<sup>36</sup> Cf. Capítulo 5. Nesse capítulo, discutimos as análises em função da prática/treino de escrita promovida pela plataforma em contraposição ao ensino escolarizado da escrita em Língua Portuguesa por meio da produção textual.

semântico, as unidades formadas por meio da relação entre os grafos, têm forma e sentido. Assim, o que, para a língua, é relativo à audição, no processo de substancialização do signo; na escrita, é relativo à visão e ao traçado da mão no suporte de produção da escrita. Portanto, tomar a língua como modelo *significa* constituir-se ao modo como a língua é constituída e não a decalcar. Tanto é assim que escrever é diferente de falar e, em muitos casos, é possível falar, mas não escrever e vice-versa, de modo que não há uma relação de dependência necessária de uma a outra, após o estabelecimento da escrita.

Na escrita, o processo de sintagmatização da língua escrita tenta dar conta de sua semantização, o que – quando o *locutor-escriptor* tem dificuldades para a planificação – explica os problemas da sintagmatização das formas linguísticas. Assim, sendo a escrita diferente da fala, é necessária uma *abstração de alto grau*. Entretanto, a crença, ainda na atualidade, de que a escrita é uma imitação da fala influencia o método de ensino de diversos professores e a relação de muitos indivíduos com a escrita.

É comum ouvir, no espaço político-simbólico escolar, o argumento de que o que “realmente importa é a comunicação”, no sentido de fazer-se entender. Assim, se houve entendimento, desconsideram-se os problemas de manejo da língua escrita. Esse argumento dificulta a relação do *locutor-escriptor* com seu texto, haja vista que, ao estar constituído por ele, torna-se difícil fazer com que o aluno perceba a necessidade de um trabalho elaborador sobre o texto para a contínua aquisição da escrita. Nessa lógica de pensamento, o que fazer quando há problemas de entendimento do escrito? Corrigir? Mas e se o aluno não conseguir “perceber” o que comprometeu o entendimento do outro, já que o seu entendimento pode estar garantido?

Somam-se essas questões as noções utilitaristas que permeiam os processos que, na atualidade, justificam a escrita de textos no espaço político-simbólico escolar – a exemplo dos vestibulares. Assim, a escrita de textos assume a finalidade específica de alcançar nota para ingressar na Educação Superior. Nessa lógica de funcionamento, o aluno escreve textos no formato específico ao solicitado e tem seu texto corrigido de acordo com a correção oficial do Exame pretendido, visando-se à prática de produção textual e não à aprendizagem da escrita.

Essa lógica promove o surgimento de instrumentos para o estabelecimento dessa prática, como cursinhos preparatórios, plataformas de produção textual, apostilas, videoaulas etc. A plataforma por nós analisada enquadra-se nessa lógica. O usuário insere seu texto na plataforma e o texto é corrigido de modo a simular a correção oficial do ENEM. Trata-se de uma correção que não está compromissada com a aprendizagem, de

modo que ela não atende às necessidades de um trabalho elaborado do usuário da plataforma com o texto produzido. Assim, o processo termina na correção. No espaço escolar, o almejado deveria ser a aprendizagem da escrita e, por isso, a correção deveria visar a um trabalho elaborado do aluno sobre o texto escrito, a fim de oportunizar-lhe uma mudança de relação com a (sua) escrita.

Infelizmente, o espaço escolar está aderindo cada vez mais à lógica utilitarista da produção textual, de modo que o processo termina na correção. Além disso, há inúmeros colégios que terceirizam o processo de relacionamento entre alunos e professores por meio de ‘corretores’. Se a atividade escolar termina na correção, ela não precisa ser feita pelo professor. Assim, a concepção atual é a de que o professor tornou-se dispensável para a relação entre alunos, em lugar de *locutores-escritores*, e seus textos, visto que a escrita ganhou a função de apenas figurar exames nas instituições de ensino. Mas e quem ensinará a escrita em Língua Portuguesa? Não será por isso que a relação entre oralidade e escrita predomina nos textos escritos por escolares e por candidatos do Enem? Essa relação frágil do aluno com a escrita não seria um sintoma dessa lógica em funcionamento no espaço escolar?


Isso pode explicar o porquê de a oralidade tornar-se uma influência cada vez mais nítida nos textos escritos, conforme mostram nossas análises. O *locutor-escritor* passa a “escrever como fala”, uma vez que o que está em jogo é a comunicação, o entendimento, e ele - naquele mo(vi)mento - entende-se. Mas e o outro? Ele está fora do mo(vi)mento de produção. Entenderá? E se entender, entenderá o quê? E se não entender? E a especificidade da escrita em Língua Portuguesa? E o uso ordinário da língua escrita no gênero demandado? As questões acumulam-se e as preocupações com o ensino se colocam, quando estamos fora dessa lógica utilitarista.

Trata-se de uma lógica contraditória, porque na correção oficial dos exames para ingresso na Educação Superior, por exemplo, o manejo da língua escrita é avaliado de diferentes modos: domínio da língua culta, coesão, progressão textual, uso de operadores argumentativos etc. No entanto, em último caso, é possível argumentar que o manejo da língua escrita seria instintivo e, por isso, não seria passível de ser ensinado ou burilado a partir de um trabalho elaborado sobre o texto escrito. Daí a não necessidade de voltar ao escrito ou se voltar será para passá-lo a limpo e melhorar a qualidade da letra, visando facilitar a leitura. E quantos professores não estão constituídos por esses discursos?

Tendo em vista que a plataforma *online* deveria ser uma tecnologia de auxílio ao ensino, para que as pessoas pudessem praticar a produção de textos semelhantes ao texto

solicitado pelo Enem, buscamos mostrar, por meio de uma análise enunciativa da relação entre o texto produzido e a correção disponibilizada, que essa prática não subsume o ensino da escrita em Língua Portuguesa no espaço escolar, uma vez que a relação professor-saber-aluno é fundamental para tornar o aluno capaz de lidar com a (sua) escrita e, assim, poder realizar sobre o (seu) escrito um trabalho elaborador, a fim de apropriar-se da língua escrita e produzir textos em uma escrita institucionalizada e subjetiva.

A marca da oralidade na escrita como uma (in)capacidade de planificação da *linguagem interior*, permite mostrar como a vivência e a prática de escrita em sala de aula têm sido levadas ao campo do treino, e não do ensino<sup>37</sup>. Esse problema surge quando os alunos precisam preparar-se para exames e os agentes escolares são constituídos por discursos que concebem a educação como mercadoria a despeito da formação. Nas situações de prática/treino há uma apropriação da língua (escrita) pelo *locutor-escritor*, mas o manejo que essa apropriação demanda não está sendo ensinado, de modo que, em vários textos escritos em situação de prática/treino, para o estabelecimento da correferência, torna-se necessário que o leitor-avaliador coloque-se na condição de *co-autor* do texto produzido, inserido nele a sua *leitura-interpretação*. Assim, mesmo com o intenso processo de prática/treino a que são submetidos os alunos na atualidade, a relação com a escrita permanece frágil, dado o manejo precário da língua escrita, a dificuldade de abstração e o repertório restrito.



*Entre o homem e a instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível. E aí ficamos.*

(ORLANDI, 2012, p. 15)

Benveniste questiona-se: “o que é preciso para que esta representação gráfica se torne escrita?” Ela deve tomar a língua por modelo. Se a representação gráfica toma a língua por modelo, então ela torna-se escrita. Isso significa que o *locutor-escritor* precisa

---

<sup>37</sup>. No processo de ensino da escrita é possível trabalhar com a prática e o treino; no entanto, o ensino não pode restringir-se a esse tipo de exercício; é preciso também trabalhar com atividades, para que o aluno vivencie uma ação sobre o escrito. Portanto, não estamos dizendo que a prática não seja importante; ela tem seu lugar no processo, mas ela não pode tomar o lugar do processo de ensino. E, na prática, o fim não pode ser a correção, mas o que o aluno deve/pode fazer com a correção para mudar a sua relação com a (sua) escrita.

se dar conta de que necessita compor uma mensagem, a partir de formas linguísticas, que a “escrita deve reproduzir”. Tomar a língua como modelo diz respeito ao fato de o *locutor-escritor* apropriar-se de sinais gráficos limitados para compor mensagens ilimitadas. Assim, O *locutor-escritor* orientará, então, seu esforço na busca de uma grafia que reproduza a mensagem almejada, ou seja, uma forma de escrita que, no processo de *leitura-interpretação*, permita o estabelecimento do “discurso escrito”, produzindo uma correferenciação, ou seja, um efeito de compreensão e concordância.

A *escrita* é diferente da *língua escrita*, tanto que não é condição necessária que, na escrita, haja *língua escrita*. Há *língua escrita* na escrita que toma a língua por modelo. A *língua escrita* está para uma relação com o conceito de língua saussuriano, toma-se a língua por modelo no sentido saussuriano: constitui sistema simbólico, suas unidades mínimas constituem entre si relação de interdependência, negação e oposição, são articuláveis em unidades superiores e portam mensagem.

Nesse transcurso, o processo de sintagmantização procura dar conta da semantização da *língua escrita*. É nesse mo(vi)mento que encontramos os problemas do uso das formas linguísticas, que podem contribuir ou contribuem para o estabelecimento dos problemas de correferenciação, por vezes visualizados na *escrita*. Desse modo, como a escrita exige abstrações de alto grau, certos manejos da língua escrita podem vir a afetar a semantização e o processo de *leitura-interpretação*.

A *leitura-interpretação* é um conceito por nós elaborado a partir das teorizações de Émile Benveniste, pensando-se a co-construção textual da referência, e das teorizações de Orlandi (2012), pensando-se a relação entre discurso e leitura. Assim, concebemos a *leitura-interpretação* como re-produção de sentidos em função da relação necessária entre o lido, o leitor e o escrito, já que é nesse jogo que os sentidos constroem-se.

Por isso, há diferenças nesse processo, dependendo das condições de sua produção e dos objetivos que permeiam esse acontecimento; é também em razão desses fatores que é impossível a onipotência tanto do escritor quanto do leitor; há um *resto* presente nesse processo. Portanto, não existe a possibilidade de uma correferência completa. É “incompleta”, é parcelar; algo inerente ao jogo dos sentidos que se estabelece no processo de *leitura-interpretação*.

Embora exista uma impressão de encaixe, não existe uma “verdade” sobre o lido até porque é a função simbólica da língua escrita que a faz significar em função da

história. O ato enunciativo produz um desencaixe constitutivo do discurso. Assim, o leitor de um texto parte de sua própria experiência de linguagem para *re-criar* o que é lido. Isso promove o que chamamos de variância. Essa variância explica o fato de, em nossa pesquisa, haver uma distinção entre as nossas marcações nos textos analisados e as marcações realizadas pela plataforma. Há uma “história de leitura” que é singular para cada leitor na instância enunciativa. Assim, é necessário que essa história de leitura tenha uma zona de intersecção para assegurar que haja certa correferenciação, no processo de comunicação, mesmo em presença da variância.

Cabe ressaltar, ainda, que esse aspecto inerente ao jogo comunicativo justifica as diferentes leituras de um mesmo texto. Isso não significa, entretanto, que qualquer leitura possa ser abonada; há limites (im)postos pela língua escrita, pela história, pelas condições de produção, pelas relações particulares implicadas ao acontecimento enunciativo. Assim, ao sentido re-produzido no processo de relação entre o escrito, o lido e o leitor, chamamos de “*leitura-interpretação*”. O hífen que relaciona o conceito de leitura ao de interpretação justifica-se, pois, no mo(vi)mento de *leitura-interpretação*, ler demanda interpretação, já que o leitor é um agente ativo no e do processo, associando o escrito a outros discursos, textos, memórias etc.

Assim sendo, não cabe questionar: quais as garantias de que a interpretação estabelecida seja adequada? Não há garantia. O que podemos perceber é que, em razão da “história de leitura”, a relação de um *locutor-escritor* com a proposta dada pela plataforma por nós analisada pode mudar, de modo que somente podemos lidar com o que supomos ser o que está sendo dito/escrito. Todavia, como não há garantias de que sejamos lidos da forma como intentamos, a questão, quando se ocupa o lugar de professor-leitor, não é somente “compreender”, mas também trabalhar/elucidar como esse manejo da língua escrita é/pode ser realizado.

Os mo(vi)mentos de *leitura-interpretação* realizam-se em função da equivocidade inerente à língua escrita. Reconhecer esse fato não significa deixar o processo de *leitura-interpretação* em aberto, pois

uma vez que o contexto é constitutivo de sentido, abandona-se a posição que privilegia a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (literal) em relação aos outros. Não há um centro em suas margens, há só margens. Dessa forma, todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e,

em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros. (ORLANDI, 2012, p. 26)

Isso explica porque, às vezes, mesmo com desvios nas e das sintagmatizações das formas linguísticas normatizados, é possível a *leitura-interpretação*. Daí procede a dominância de determinados sentidos sobre outros, há uma relação de poder justificada pela “história de leitura”. É por isso que “o sentido literal não deve ser estabelecido *a priori*” (ORLANDI, 2012, p. 27, grifos da autora). É o que propõe Benveniste (1976), quando diz que ‘a unidade não preexiste ao emprego’.


Mas é preciso ensinar... e ensinar pode significar abrir caminhos para e com o outro!





*Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.*

(MORAES, 1959)



O procedimento de análise foi estabelecido a partir da eleição de um fato linguístico, a co-construção textual da referência, que nos mostrou produtor para nosso propósito: avaliar a relação do *locutor-escriptor* com a (sua) escrita, no quadro específico de uso de uma plataforma *online* de Educação, relativo à simulação da prova de redação do Enem. Desejamos avaliar a função dessa tecnologia de ensino de escrita em Língua Portuguesa como parte do espaço político-simbólico escolar. Essa avaliação mostra que a relação professor-saber-aluno é fundamental para o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual, e que a plataforma constitui-se como uma tecnologia auxiliar, não podendo substituir a relação professor-saber-aluno.

A co-construção textual da referência, no processo de *leitura-interpretação*, produz impacto na sua co-construção dos sentidos e, por conseguinte, no estabelecimento da correferenciação. Esse impacto mostra aspectos constitutivos da relação do *locutor-escriptor* com a (sua) escrita, de modo a fornecer parâmetros de análise para o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual no espaço político-simbólico escolar, uma vez que é nesse espaço que o *locutor-escriptor*, na condição de aluno, é formado (ou não) escritor.

O procedimento estabelecido mobiliza a descrição e a interpretação. A descrição do funcionamento das formas linguísticas que participam da co-construção textual da referência e a interpretação do que elas podem mostrar sobre a relação do *locutor-escriptor* com a (sua) escrita e o seu ensino no espaço político-simbólico escolar. Tendo em conta que nosso empreendimento de análise é, a princípio, desenredar a relação enunciação - referência que se desdobra no jogo enunciativo em função da escrita de textos em Língua Portuguesa, não lançamos mão *a priori* de uma categoria linguística para parametrizar a análise; mas sim consideramos as formas linguísticas que participam da co-construção textual da referência.

Para tanto, utilizamos – entre outras – as teorizações de Benveniste, em especial, as propostas nos artigos “Os níveis da análise linguística” (2005 [1962]) e “A forma e o sentido na Linguagem” (2006 [1966]), uma vez que a sintagmatização e a semantização da língua escrita, no processo de sua conversão em discurso, permitem lidar com a referência em função dos participantes do processo de *leitura-interpretação*. Assim,

exploramos, abaixo, aspectos abordados nesses artigos, a fim de evidenciar a constituição do procedimento de análise.

Em “Os níveis da análise linguística” (2005 [1962]), Benveniste explicita sob que níveis os procedimentos e os critérios de uma análise linguística operam. Ao sentenciar que a linguística deveria partir do fato de que “a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo” (BENVENISTE, 2005 [1962], p.127), Benveniste explicita que há, na análise linguística, basicamente três níveis, o dos fonemas, o das palavras e o da frase. Desses três níveis, mobilizamos, com maior intensidade, o nível da frase (escrita). A frase, em um texto, relaciona-se às outras frases por conexão. Essa conexão deve provocar um efeito de uni(ci)dade de significação para que a (sua) condição textual seja estabelecida.

Para produzir esse efeito, é necessário considerar que o modo de co-construção textual da referência na enunciação escrita difere do modo de co-construção textual da referência na enunciação falada, em particular no cotidiano das relações discursivas, quando o homem conversa com o(s) outro(s) humano(s). Na fala cotidiana, a *riqueza 'contextual'* intervém como implícito; não há necessidade de designar as coordenadas referenciais textualmente, uma vez que elas estão, geralmente, dadas, pela situação de discurso, para os participantes do processo. Na escrita, por sua vez, essa necessidade é posta pela decalagem entre a enunciação relativa à produção do texto e a enunciação relativa à sua recepção / leitura pelo(s) interlocutor(es). Por isso, as coordenadas referenciais constituem uma parte do texto cuja designação deve ser explícita. Assim, nos textos com problemas de co-construção textual das coordenadas referenciais da enunciação, há observavelmente uma inteferência da enunciação falada, o que pode descortinar uma relação frágil do *locutor-escriptor*, na condição de usuário da plataforma / aluno do ensino médio, com a (sua) escrita e seus meandros.

Essa especificidade da enunciação escrita e os problemas que dela decorrem podem funcionar como 'termômetro' para aferir o ensino de escrita em Língua Portuguesa, por meio da produção textual, promovido no espaço escolar nacional. Essa possibilidade nos levou a apostar na análise dos mecanismos de co-construção textual da referência como uma forma produtiva de compreender e explicitar o impacto da prática / treino de produção textual no cotidiano do ensino. Assim, torna-se possível delimitar a função e o lugar dessa prática / treino no ensino de escrita. As análises realizadas mostram, conforme veremos adiante, que a prática / treino promovida pelo uso da Plataforma Uol Educação

não descarta as ações pedagógicas que o professor deve mobilizar para dar decorrência a essa prática / treino no processo de ensino e de aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa no espaço escolar. Sobre essa questão, confira o capítulo cinco, quando discutimos as análises já feitas e explicitamos as relações que autorizam e fundamentam essa interpretação.

Desse modo, a relação entre *forma* e *sentido* na enunciação escrita torna-se um interessante mecanismo de análise. Assim, levamos em conta a integração das unidades linguísticas na composição sintagmática da frase em função da semantização da língua escrita. Também consideramos a conexão entre as frases na produção do efeito de uni(ci)dade de significação. É no *uso* da língua escrita institucionalizada, na produção textual de uma dissertação-argumentativa, simulando a prova de redação do Enem, via a Plataforma Uol Educação, que consideramos os *intentados de significação* relativos ao modo de co-construção das coordenadas referenciais da enunciação: o eu-tu-ele-aqui- agora em função da língua escrita.

Além disso, consideramos, em nossa análise, a co-construção textual da referência a partir do processo de *leitura-interpretação* de escritos produzidos no espaço político-simbólico escolar, a fim de explicitar e compreender possíveis efeitos do impacto de tais problemas no estabelecimento do processo de correferenciação entre os participantes do processo de produção textual e correção. Em decorrência, a *leitura-interpretação* dos textos é circunstancial ao momento enunciativo da análise, embora seja determinada pelas redes de memória que constituem o sujeito leitor no ato da *leitura-interpretação*. Nesse sentido, há a possibilidade de que outras *leituras-interpretações* possam aceder ao processo de co-construção textual da referência de nosso leitor. Julgamos, no entanto, que as possibilidades mobilizadas na análise são suficientes para a fundamentação de nossa dissertação.

Vale ressaltar que o leitor-avaliador pode permanecer em uma zona de evidência do sentido e, assim acontecendo, imobilizar-se a e por um sentido e atribuir-lhe a condição de valor de verdade, de tal modo que o aspecto relacional e discursivo do processo de *leitura-interpretação* pareça 'perdido'. Isso é um aspecto recorrente tanto no Enem quanto na Plataforma Uol Educação no processo de simulação do Enem. Do lugar de professor, somos instados, muitas vezes, a dizer qual seria o sentido de um texto e isto não é tido como problema, até mesmo porque há um discurso predominante que induz o professor a acreditar que o sentido do texto estaria no texto. Assim, caberia ao leitor depreender-lhe

o sentido. E se o leitor é capaz de depreender-lhe o sentido, o texto produzido pelo aluno estaria 'bom' e, por isso, não haveria necessidade de realizar um trabalho elaborador sobre ele.

No entanto, quando se trata de ensinar a escrita em Língua Portuguesa a partir da produção de textos em uma língua escrita institucionalizada, o manejo dessa língua escrita é um aspecto importante a ser considerado e, nesse caso, imobilizar-se a e por um sentido pode constituir-se como sintoma da determinação do leitor-avaliador ao discurso que apregoa que o que importa é a compreensão do texto pelo leitor. Essa postura pode induzir o professor a acreditar, por exemplo, que ensinar a escrever restringe-se a fornecer ao aluno bons argumentos, desprezando-se, assim, os aspectos formais da escrita institucionalizada. Isso também pode acirrar a relação de interferência da língua falada na língua escrita no processo de produção textual.



Para a realização de nossa análise, valemo-nos de um *corpus* de redações publicadas na Plataforma Uol Educação, constituído de 219 textos dos anos 2012 e 2013. Inicialmente, colocamo-nos no lugar de leitoras<sup>38</sup> do texto e, nos momentos em que o manejo da língua escrita nos colocou impasses sobre a co-construção textual da referência, jogamos com possibilidades de *leitura-interpretação*, sem fechar com aquelas que a temática da proposta de redação nos sinalizava como sendo as autorizadas pelo *intentado da significação*.

Dentre os textos que nos colocaram esse impasse, selecionamos alguns cujos problemas de referência não nos permitiram tomar uma decisão sobre o sentido. Assim, empreendemos a composição do *corpus* de análise: quatro (4) redações. Embora tenhamos rastreado o material relativo a dois anos de produção textual, o *corpus* dessa parte da análise restringe-se a quatro textos dada a recorrência do problema: o manejo da língua escrita está marcado por problemas relativos à *abstração de alto grau* que a escrita (im)põe, havendo incidência de aspectos da língua falada na escrita em todos os textos

---

<sup>38</sup>. A manutenção da primeira pessoa do plural justifica-se porque, em nosso processo de formação como pesquisadora, a presença da orientadora, em ação conjunta, foi fundamental.

cotejados. Isso (re)vela a relação frágil do *locutor-escritor* com a (sua) língua escrita institucionalizada, foco do ensino no espaço político-simbólico escolar.

Essa fragilidade na relação do *locutor-escritor* com a (sua) língua escrita institucionalizada leva-nos a questionar sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual na educação básica: o que estaria provocando essa fragilidade? Levou-nos também a questionar sobre a função da plataforma, como tecnologia de ensino, na formação do aluno como *locutor-escritor*: como significar o exercício prestado pela Plataforma Uol Educação na prática de produção textual? Por que, embora haja cursos preparatórios e plataformas para a prática de produção textual, o aluno/usuário/candidato permanece com uma relação frágil com a (sua) língua escrita? Como os números do Enem mostram na tabela abaixo, não é possível “patologizar” a maioria dos candidatos. Então, qual(is) seria(m) o(s) problema(s)?

**Tabela 1: Dados sobre o desempenho dos candidatos de 2012 a 2016 na prova de Redação**

Ano	Notas zero	Notas Mil (máxima na prova de Redação)	Média de participantes
2012	72 mil	148	6,4 milhões
2013	106.742 mil	481	7,1 milhões
2014	529.374 mil	250	6,1 milhões
2015	53 mil	104	5,8 milhões
2016	84.236 mil	77	6,1 milhões

Fonte: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Trabalhando essas questões, chegamos às políticas públicas (neoliberais) para a Educação, cujo impacto na sala de aula ou no ensino propriamente dito, muitas vezes, é negado. Em nossa dissertação, mostramos que esse impacto incide, inclusive, sobre as ações pedagógicas do professor, colocando por terra a (sua) propalada liberdade sobre o modo de ensinar/praticar/treinar a escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. Essa questão é melhor discutida no capítulo cinco, no qual, por comparação entre resultados do Enem e resultados da Plataforma Uol Educação, é possível mostrar que há uma questão a ser enfrentada sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual, uma vez que, embora haja uma prática voltada à produção textual, o *locutor-escritor*, esteja na condição de aluno, de usuário e/ou de candidato do Enem, a (sua) relação com a língua escrita mantém-se frágil e, por isso, muito próxima da língua falada e de seus meandros.

Do rastreamento realizado, construímos quatro gráficos<sup>39</sup> a fim dar ciência da recorrência do problema. Essa recorrência é significativa para nós, uma vez que ela está em relação direta com as políticas públicas (neoliberais) para a educação naquilo que ela estabelece como ações pedagógicas para o ensino da escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. No ensino médio, última etapa da educação básica, o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual vem se voltando, sobremaneira, à preparação do aluno para a realização da prova de redação do Enem. No entanto, embora o aluno passe três anos sendo preparado para a realização de tal prova, a maioria não consegue obter o êxito esperado.



A Plataforma Uol Educação oferece uma página de simulação da correção de exames de redação nos moldes do Enem. O usuário da plataforma posta o texto escrito, um texto dissertativo argumentativo, e a plataforma disponibiliza a correção do texto postado. A correção é feita com base nos critérios de avaliação do Enem, a fim de o usuário poder ter uma ideia do quanto está preparado ou não para a realização do exame. Os textos enviados, assim como a correção feita, são disponibilizados para o público da internet. A ação da plataforma sobre a redação restringe-se à sua correção e avaliação. Assim, o processo encerra-se com a sua publicação. Não há um trabalho elaborador em função do texto escrito.

De nossa perspectiva teórica, a Plataforma oportuniza a prática / treino de produção textual, mas não assume, propriamente, a função de ensinar. O ensino de escrita demanda uma relação de interlocução, na qual o professor se coloca, não só como avaliador do texto, mas também como leitor. É preciso que o professor analise o manejo da língua escrita pelo aluno em função da *leitura-interpretação* do texto escrito. Assim, questionamos também: como a plataforma forja / institui essa relação de interlocução?

---

<sup>39</sup> Cf. o tópico 3.5.1.

No caso da plataforma, o alocutário, na condição de leitor-avaliador, está em uma posição de invisibilidade para o *locutor-escritor*<sup>40</sup>. O mesmo ocorre no Enem, o candidato não se relaciona com o examinador de seu texto; trata-se de um exame e, por isso, suas condições de realização são distintas das condições de ensino. Na sala de aula, o aluno reconhece seu leitor-avaliador na pessoa do professor e, com ele, mantém uma *relação discursiva*. A plataforma, como parte do espaço político-simbólico escolar, subsumiria o lugar do professor, já que disponibiliza a 'correção' do texto? Qual o *status* pedagógico dessa 'correção'? Se a plataforma tenta simular as condições do Enem, ela distancia-se das condições de ensino, constituindo-se tecnologia de prática de escrita? Nessa perspectiva, a 'correção' oferecida pela plataforma assume qual função? Mostrar o desempenho que o candidato teria se fosse o Enem? Contribuir para o ensino de escrita?

Assim, o estabelecimento de um *corpus* relativo a uma plataforma *online* pode explicitar questões que nem sempre são pensadas pelo professor e, assim, levar a uma compreensão outra dos aspectos envolvidos no ensino e nas políticas públicas para a educação. Em nosso caso, particularmente em relação ao ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. Vale dizer também que essa plataforma simula o Enem, um exame que adquiriu, nos últimos anos no Brasil, uma condição privilegiada de instrumento de acesso à educação superior. Assim, na sua 1ª edição, em 1998, o Enem contou com um pequeno número de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Todavia, já na 4ª edição, em 2001, já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes efetivos, segundo dados do Inep.

A popularização definitiva do Enem ocorreu em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. No ano seguinte, o Enem alcançava a marca histórica de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. Em 2006, o Enem estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes. A principal motivação, na atualidade, para a realização do exame é a possibilidade de ingresso no ensino superior.

O principal objetivo do Enem, na teoria, é avaliar o desempenho do aluno ao término da educação básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais

---

<sup>40</sup>. Uma situação diferente da vivenciada em sala de aula, onde o professor é o leitor-avaliador do texto do aluno e, inclusive, com o qual pode “discutir” seu texto.



ao exercício (pleno) da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior.

Uma das áreas do conhecimento avaliadas é a capacidade de se produzir um texto escrito em Língua Portuguesa, de acordo com a norma padrão do idioma. Tal texto deve atender aos limites de um texto dissertativo-argumentativo e de uma temática pré-estabelecida bem como propor uma intervenção para solucionar o problema social discutido a partir da proposta de redação. Dessa forma, há uma necessidade de o aluno correferir com o leitor-avaliador para atender às exigências (im)postas pela proposta de produção textual em questão. A busca pela correferência é fundamental para que o texto seja considerado lisível<sup>41</sup>, no gesto de *leitura-interpretação*, ao ser avaliado pelo corretor, o “tu” institucional, que segue as normas e a planilha de correção do Enem.

A plataforma mobiliza, na correção dos textos postados, normas e planilha de correção muito parecidas às do Enem<sup>42</sup>, a fim de cumprir sua função de simular a correção do exame e, assim procedendo, fornecer ao usuário uma ideia de seu provável desempenho se a temática abordada no texto fosse a oficial do exame. Por isso, a plataforma trabalha com temas atuais e passíveis de coincidirem com a temática do exame. Essa também é uma forma de atrair o público da internet a tornar-se um usuário da plataforma. Dissemina-se, assim, a ideia de que já ter produzido uma redação com a temática oficial pode facilitar a produção textual no momento do exame. Isso tem motivado candidatos, principalmente de cursos mais concorridos, a produzir vários textos semanalmente, em cursos preparatórios ou via plataformas *online*, com o intuito de familiarizar-se com prováveis temas ou mesmo contando com a sorte de um tema já produzido vir a ser o oficial do exame.

---

<sup>41</sup> Leia-se *lisível* no sentido de um texto a partir do qual se produz o efeito de correferência, ou seja, um texto que o leitor-avaliador considera que aborda a temática (im)posta pela proposta de redação e com o qual ele concorda, mesmo que parcialmente.

<sup>42</sup> Cf. Capítulo 4.

Coletado o *corpus* de redação, partimos, então, para a análise qualitativa e quantitativa dos problemas de co-construção textual da referência, de acordo com nossa *leitura-interpretação* dos textos escritos. Para tanto, colocamo-nos na condição de leituras-avaliadoras da redação produzida pelo usuário da plataforma. Nesse primeiro mo(vi)mento de análise, não tivemos acesso à correção disponibilizada pela plataforma, a fim de não nos influenciarmos por ela. *A posteriori*, analisamos a *leitura-interpretação* da plataforma em função da correção disponibilizada.

É válido informar também que, nesse primeiro mo(vi)mento de análise, tomamos uma postura professoral para a localização dos problemas de co-construção textual da referência, pois não queríamos fechar a interpretação do texto, na evidência do *um* do sentido. Assim, nessa etapa da análise, primeiramente localizamos, nas redações selecionadas, os problemas de co-construção textual da referência que se impuseram a nós, em nosso gesto de *leitura-interpretação*, nos 219 textos do *corpus* de redação estabelecido. Após esse primeiro mo(vi)mento, há o deslocamento de nossa posição para a de pesquisadoras, a fim de analisar a relação de tais problemas com o ensino e a prática de produção textual no espaço político-simbólico escolar.

Importa-nos destacar, ainda, que a *leitura-interpretação* dos textos do *corpus* de redação é feita em duas ópticas: a de leitor e a de pesquisador. Essa condição de *leitura-interpretação* precisa ser destacada, pois o leitor é participante do processo de correferenciação. O aspecto relacional implicado na relação discursiva (im)põe que o texto produzido seja re-vivido, no gesto de *leitura-interpretação*, pelo leitor-avaliador, o que bloqueia nossa decisão, na condição de pesquisadoras, sobre qual seria a *leitura-interpretação* desejada, assumida e intentada pelo usuário da plataforma e produtor do texto em análise.

Essa postura difere-se da postura do leitor-avaliador que lida com a evidência do(s) sentido(s) e que, por isso, assume a *leitura-interpretação* por ele feita como sendo a assumida pelo produtor do texto. Assim acontece porque a situação de discurso é uma situação de exame. Logo, sabemos que outras respostas podem ser dadas aos efeitos de compreensão que resultam de nossa *leitura-interpretação*. No entanto, é necessário considerar que os discursos estabilizados, socialmente constituídos, funcionam como bordo ao deslizamento dos sentidos, de modo que as possibilidades de *leitura-interpretação* não podem ser tomadas como aleatórias ou indiferentes à injunção social dos leitores.

No segundo mo(vi)mento da análise, classificamos os problemas encontrados de acordo com a sintagmatização das formas linguísticas que se (im)pôs como “causa” da dificuldade de decidirmos sobre o sentido. A partir disso, elaboramos gráficos para quantificar os problemas mais incidentes e em que eles relacionar-se-iam ou não. Então, a relação com a enunciação falada, das relações interpessoais cotidianas, tornou-se patente. A interferência da enunciação falada na produção textual constitui um indício da relação frágil que o *locutor-escritor* tem com a (sua) língua escrita institucionalizada (e normatizada) da Língua Portuguesa.

A partir disso, selecionamos, quatro redações para figurar na análise descritiva e interpretativa. Como veremos na análise dessas redações, as questões pressupostas em nossa *leitura-interpretação* do *corpus* de redação coincidiram com a análise particular dos quatro textos selecionados: a fragilidade da relação entre *locutor-escritor* e língua escrita mostrou-se ser o principal problema presente nos textos selecionados. Ademais, os comentários e as correções indicativas da plataforma não os abarcaram.

Por fim, relacionamos as duas análises, quantitativa e descritiva-interpretativa, já que elas desembocaram na mesma questão: a fragilidade da relação entre *locutor-escritor* e língua escrita. Essa questão levou-nos a questionar: o que estaria acontecendo? Qual(is) seria(m) a(s) causa(s) dessa relação? Por que uma prática/treino intenso de textual não surte efeito sobre essa relação?



Julgamos importante problematizar as ocorrências localizadas nos textos do *corpus* de redação. Esse *corpus* é constituído por noventa (90) textos disponibilizados pela plataforma no ano de 2012 e cento e vinte e nove (129) textos em 2013, totalizando 219 redações. Cada uma dessas redações é acompanhada da correção e de uma devolutiva / correção, contendo comentário geral e comentários pontuais sobre o texto.

A princípio, trazemos as tabelas (2) e (3) relativas aos temas propostos nos dois respectivos anos pela Plataforma Uol Educação.

**Tabela 2: Temas propostos no ano de 2012**

<b>Proposta</b>	<b>Total de textos</b>
Como devem ser as relações entre as pessoas e seus animais de estimação?	10
Os efeitos da covardia e da coragem sobre a sociedade	14
A questão do lixo nas sociedades de consumo	8
Deve ou não haver maior controle sobre o consumo do álcool?	6
O MMA é um esporte como outros ou injustificada glorificação da violência?	10
O Supremo Tribunal Federal fez bem em legalizar o aborto de anencéfalos?	8
Os impactos da Rio+20 sobre a qualidade de vida do planeta	4
Qual a importância, para o Brasil e para o mundo, da crise financeira dos países da zona do euro?	4
Horário político obrigatório - bom para quem?	5
Cotas para universidades federais - solução ou problema?	5
É certo ou errado leiloar a virgindade? Por quê?	8
A sociedade está perdendo a batalha contra o crime?	8
<b>Total</b>	<b>90</b>

Fonte: a autora.

**Tabela 3: Temas propostos no ano de 2013**

<b>Proposta</b>	<b>Total de textos</b>
Por que a ideia de fim do mundo atrai e assusta?	8
Como se tornar um consumidor consciente? Isso é possível?	5
Qual a relação entre o estudo e uma carreira profissional bem sucedida?	4
Eutanásia: quem decide a hora certa de morrer?	6
Deve-se reduzir a maioria penal no Brasil?	15

Terrorismo: o Brasil tem razões para temê-lo?	18
O que muda no país após as manifestações populares?	8
Meia-entrada: Você é contra ou a favor? Por quê?	12
Viagem sem volta a Marte: pioneirismo ou alucinação?	11
Lixo: questão de cidadania e responsabilidade social?	11
Experiência em animais + violência em manifestações	18
Biografias: personagens e autores em confronto	13
<b>Total</b>	<b>129</b>

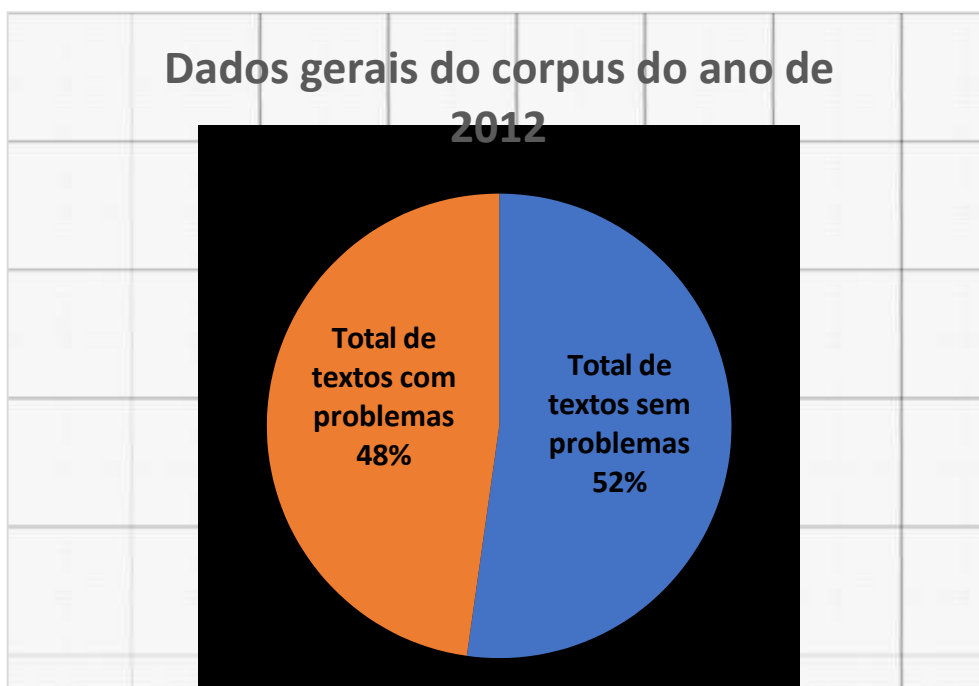
Fonte: a autora.

Os temas propostos pela Plataforma Uol Educação mostram que há uma preocupação em propor temas da atualidade, ou seja, temas que as mídias estão abordando, dadas as questões sociais postas pelas políticas públicas e pela sociedade. Assim, é visível que há temas que atraem mais a atenção do que outros, visto que há uma expectativa sobre qual tema será solicitado. Isso porque acredita-se que o tema solicitado pelo Enem estará dentre aqueles que foram mais discutidos e abordados socialmente pelos diferentes meios de comunicação e pela sociedade no período vigente.

Nesta pesquisa, não estabelecemos relações entre os temas propostos pela plataforma e os problemas de co-construção textual da referência, já que nossa análise está focada nas dificuldades de *planificação da linguagem interior* em função do processo de correferenciação que deve ser estabelecido entre os (inter)locutores para que ocorra compreensão (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 132).

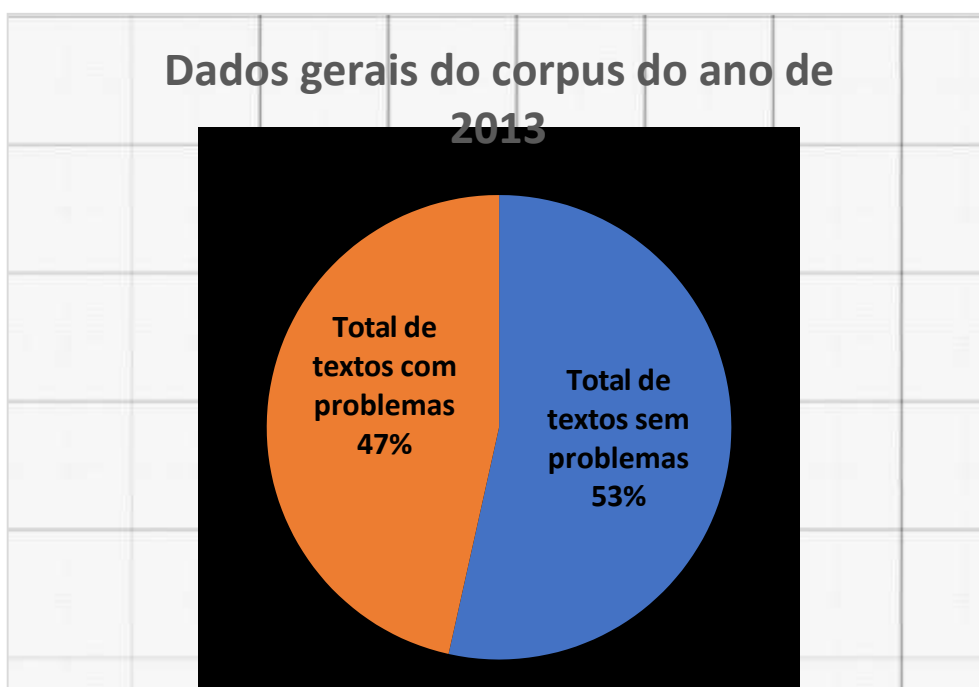
Seguem dois gráficos que mostram a porcentagem de textos do ano de 2012 (Gráfico 1) e de 2013 (Gráfico 2) que apresentam problemas de co-construção textual da referência, que têm impacto na possibilidade de a correferenciação ser estabelecida. As ocorrências correspondem à nossa *leitura-interpretação* dos textos, já que, além da posição de pesquisadoras, ocupamos também o lugar de leitoras *ipsis litteris* dos textos do *corpus* de redação estabelecido.

**Gráfico 1: porcentagem de problemas nos textos de 2012**



Fonte: a autora

**Gráfico 2: porcentagem de problemas nos textos de 2013**



Fonte: a autora.

A partir do Gráfico 1, é possível ver que em 48% do total, ou seja, 47 textos dos 90 analisados, há problemas na co-construção textual da referência que colocam dificuldades para o leitor decidir sobre o que o *locutor-escriptor* poderia estar

“defendendo” ali. Já, no Gráfico 2, é possível ver que em 60 dos 129 textos analisados, ou seja, 47% do total, encontramos problemas de co-construção textual da referência, o que nos impossibilitou de tomar uma decisão sobre os sentidos dos argumentos de tais produções textuais.

Essa dificuldade encontrada, em termos de *leitura-interpretação*, pode afetar o processo de correferenciação, de modo que a estabilidade de sentidos necessária para o acontecimento da comunicação, aqui expressa na *troca*<sup>43</sup> entre o *locutor-escritor* e o leitor dos textos, possa não ocorrer ou efetivar-se de modo adequado. Em outros termos, o *intentado da significação* deixa de indiciar a *leitura-interpretação*, de modo que os interlocutores podem não correferir. O sentido, embora possa ser estabelecido em diversos níveis; em sua globalidade, é necessário produzir o efeito de uni(ci)dade da significação para que o escrito tenha sua condição textual garantida

Há problemas de co-construção textual da referência que impedem a produção desse efeito. Eles podem, inclusive, produzir leituras-interpretações não esperadas, contraditórias, ilógicas etc. Lançamos, ainda, em nossa análise, um olhar para os problemas de co-construção textual da referência mais recorrentes na escrita dos textos por nós analisados. Os gráficos (3) e (4) abaixo destacam esses problemas nos textos de 2012 e 2013 respectivamente. Destacamos que selecionamos somente os problemas de co-construção textual da referência que comprometeram / afetaram o estabelecimento da correferência em nossa *leitura-interpretação*.

---

<sup>43</sup>. Para a *leitura-interpretação* efetivar-se é necessário um acirramento das relações entre os (inter)locutores no processo da enunciação. A partir desse engajamento, a *troca* torna-se possível. Essa *troca*, no entanto, implica uma *leitura-interpretação* que produza o efeito de que o leitor está compreendendo o escrito, de modo a estabelecer uma co-construção textual da referência.

Gráfico 3: problemas de co-construção textual da referência nos textos de 2012

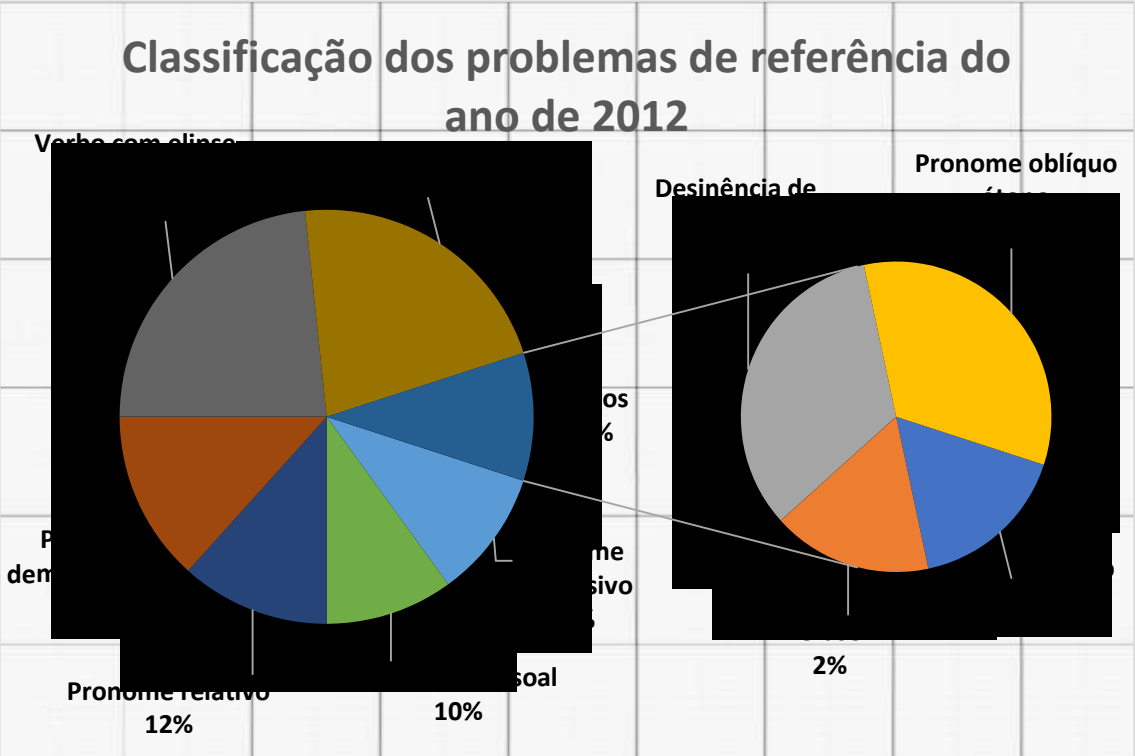
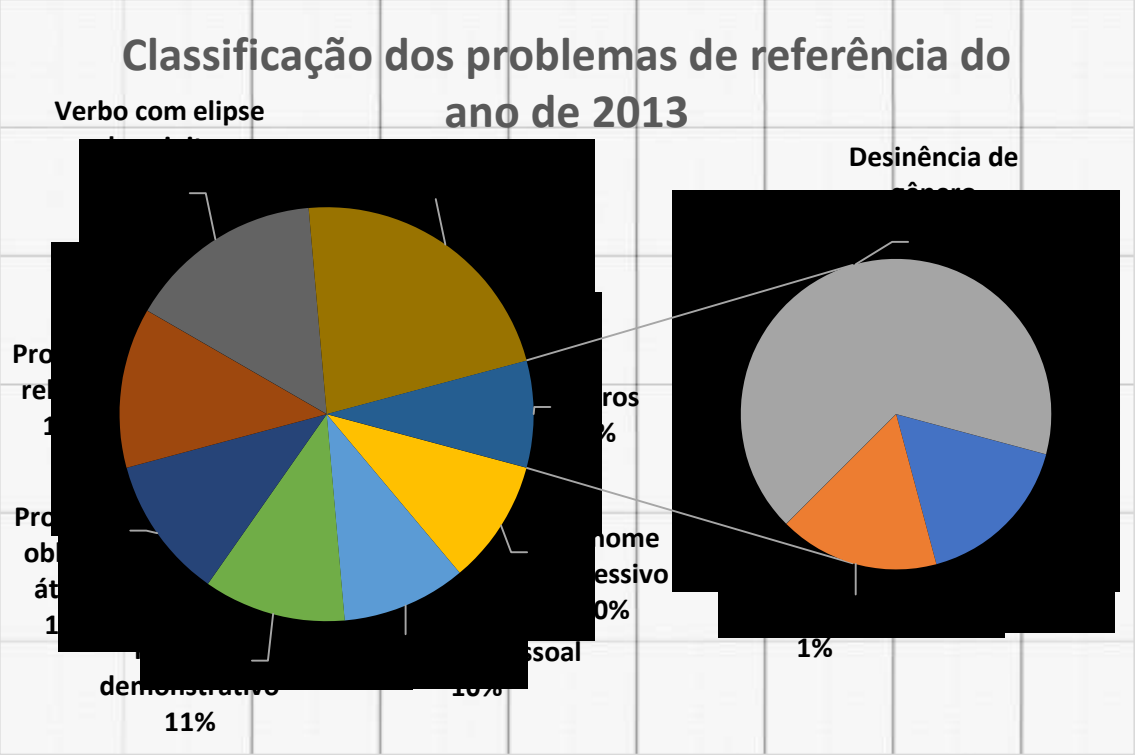


Gráfico 4: problemas de co-construção textual da referência nos textos de 2013





A partir dos gráficos (3) e (4), é possível observar que esses problemas não são problemas pontuais; são recorrentes e há textos que apresentam mais de um problema de co-construção textual da referência. Foram encontrados, nos textos de 2012, sessenta (60) problemas de co-construção textual da referência. Logo, sendo 47 o total de textos com problemas; nesse bloco de 2012, há textos que apresentam mais de um problema. O mesmo ocorre com os textos de 2013; há setenta e dois (72) problemas de co-construção textual da referência. Assim, sendo 60 textos, há textos que apresentam mais de um problema. Portanto, a problemática mantém-se do ano 2012 ao ano 2013, o que mostra que a situação não é uma situação eventual ou episódica.

Na sequência, as tabelas (4) e (5) quantificam os problemas de co-construção textual da referência bem como especificam a natureza de cada um. Eles foram classificados a partir da óptica teórica da Gramática Tradicional, assim professores da educação básica podem valer-se dessas análises para pensar sobre o ensino de escrita de Língua Portuguesa a partir da produção textual.

**Tabela 4: Classificação do problemas nos textos de 2012**

<b>Classificação</b>	<b>Quantidade</b>
Adjetivo	1
Crase	1
Preposição	-
Aposto	-
Pronome relativo	-
Desinência de gênero	2
Pronome oblíquo átono	2
Pronome possessivo	6
Pronome pessoal	6
Pronome relativo	7
Pronome demonstrativo	8
Verbo com elipse de sujeito	14
Gerúndio	13
<b>Total</b>	<b>60</b>

Fonte: a autora.

**Tabela 5: Classificação dos problemas nos textos de 2013**

<b>Classificação</b>	<b>Quantidade</b>
Adjetivo	-
Crase	-
Preposição	1
Aposto	1

Pronome relativo	9
Desinência de gênero	4
Pronome oblíquo átono	8
Pronome possessivo	7
Pronome pessoal	7
Pronome demonstrativo	8
Verbo com elipse de sujeito	11
Gerúndio	16
<b>Total</b>	<b>72</b>

Fonte: a autora.

O uso de verbos em que o objeto a ser retomado está elíptico foi um dos maiores problemas por nós encontrado. Em grande parte, julgamos que isso se deve ao fato de a escrita ser uma forma secundária de fala. Na fala, o contexto de produção<sup>44</sup> presente no diálogo face a face faz com que, ao se retomar elementos do discurso, em razão da presença na cena enunciativa, haja muitos implícitos fáceis de serem restabelecidos, o que minimiza os equívocos e, mesmo quando estes ocorrem, é sempre possível questionar o (inter)locutor. Assim, embora nossa escrita tome a língua por modelo, a *escrita* não é um sistema linguístico, é um outro sistema cuja base é a representação da *língua escrita*.

A *escrita* funciona, então, paralela à língua, constituindo-se como o mecanismo que permite à língua se *autossemiotizar*<sup>45</sup> (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p 155). A *escrita* impõe certos limites ao jogo da língua escrita, produzindo um funcionamento semiótico e semântico específico. As formas de co-construção textual da referência são parte fundamental do funcionamento semiótico e semântico da língua escrita, o que coloca em relevo a sua importância para o estabelecimento da escrita na produção de um texto escrito. Logo, a *escrita* é uma forma de enunciação, ou seja, enuncia-se pela *escrita*.

Além do uso de verbos com referente elíptico, vislumbramos um número significativo de problemas no uso do gerúndio. Na enunciação falada, nas relações interpessoais cotidianas, no espaço enunciativo brasileiro, o uso do gerúndio é muito difundido. Inclusive, há trabalhos, na área da linguística, abordando o considerado

<sup>44</sup> Leia-se *contexto de produção* como a *riqueza 'contextual'* decorrente da situação de discurso sócio-histórica implicada no acontecimento da enunciação falada relativas às relações interpessoais cotidianas.

<sup>45</sup> É o movimento autopoiético, isto é, a metacapacidade de a língua fazer uso de seus próprios meios para autocriar-se a si mesma.

“gerundismo”. O “gerundismo” pode ter provocado um uso do gerúndio diferente daquele preconizado nas e pelas gramáticas tradicionais. É observável que os *locutores-escritores* têm mobilizado o gerúndio em detrimento do uso de pronomes relativos, por exemplo. Essa mobilização não pode ser vista como mera preferência como alguns poderiam argumentar, uma vez que ela mostra que o *locutor-escritor* permanece decalcando a oralidade cotidiana. Ademais, se fosse preferência, a mobilização dificilmente seria problemática, já que o *locutor-escritor* teria ciência do uso feito e, por conseguinte, de seus possíveis efeitos.

Esse uso problemático pode ser observado no parágrafo III do texto 2 da análise particular dos textos<sup>46</sup>, em que o uso de dois verbos no gerúndio provocou problemas na co-construção textual da referência.

São produzidos anualmente milhares de produtos que estão fadados a serem substituídos em curto espaço de tempo, produzindo resíduos de materiais que levarão muito tempo para se desintegrarem, ameaçando de forma geral as condições ideais para nosso bem estar.

Câmara Júnior (2004 [1957]) faz uma análise, em seu artigo “Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”, do que ele chama de erros mais comuns realizados por crianças de 11 e 13 anos em um “Exame de admissão” do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. É interessante perceber que o que ele destacou como tendências da fala sendo transpostas à escrita no ano de 1957 é confirmado no nosso *corpus* de redação. Câmara Júnior demonstra que o “emprego de *que* como conectivo geral, perdendo-se para o pronome relativo à sua integração na oração que rege, com função sintática bem definida” (CÂMARA JÚNIOR (2004 [1957], p. 89) é uma tendência nos textos por ele analisados. O que também é vislumbrado em nossa análise, dado que 12% dos problemas de co-construção textual da referência presentes em nosso *corpus* do ano de 2012 e 13% do ano de 2013 apresentam usos problemáticos de pronomes relativos, em especial o “*que*”. A exemplo disso, destacamos a análise do texto 1<sup>47</sup>.

Cabe ainda chamarmos a atenção para o fato de que os outros problemas de co-construção textual da referência que apareceram com maior intensidade estão

---

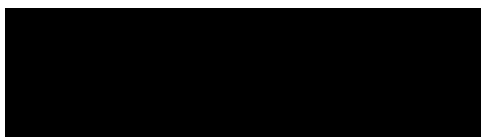
<sup>46</sup> Cf. Capítulo 4, tópico 4.1.2.

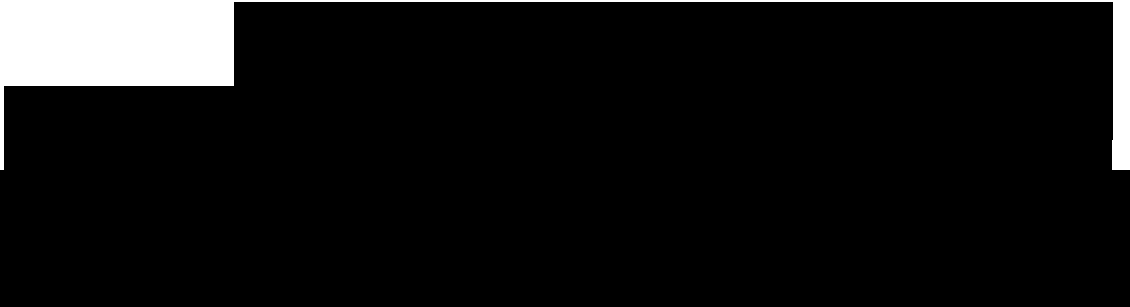


<sup>47</sup> Cf. Capítulo 4 tópico 4.1.1.

relacionados ao uso de pronomes, tanto nos textos de 2012 quanto dos de 2013. Tendo em conta que os pronomes pertencem a uma classe de palavra que possui – no geral – , como principal função, a de substituir outras palavras, notamos que esses problemas relacionam-se também à planificação do escrito.

Ainda, o número significativo de problemas de co-construção textual da referência relacionados às concordâncias nominais e verbais (no gráfico (3) e (4) como ‘desinência de gênero’) reafirma que o problema central das redações analisadas é a retomada na escrita, que exige padrões normativos distintos dos padrões que regem a enunciação falada cotidiana. É ainda a dificuldade de abstrair-se da *riqueza ‘contextual’* da situação discursiva da enunciação falada cotidiana que dificulta a co-construção textual da referência. Isso mostra que o *locutor-escriptor* mantém com a (sua) língua escrita uma relação frágil, que se esbarra a todo mo(vi)mento com a língua falada.

Se pensarmos no ensino de escrita em Língua Portuguesa no espaço escolar e o modo como comumente é vivenciado por alunos e professores, poderemos discutir alguns aspectos do problema encontrado. Isto será feito no capítulo cinco (5). No entanto, cabe adiantar que a prática de produção textual, como ação pedagógica para o ensino de escrita em Língua Portuguesa, não pode ter como fim último a correção; a correção deve estar a serviço de um trabalho elaborador sobre o escrito e esse trabalho deve ser realizado em conjunto, ou seja, com a participação tanto do professor quanto do aluno, cada qual responsabilizando-se pela parte do processo que lhe cabe: o professor precisa mostrar ao aluno os problemas e lhe fornecer condições de lidar com eles; o aluno, por sua vez, deve voltar sobre o texto escrito e reescrevê-lo em função das colocações do professor.





---

*O universo da significação, que faz dos textos o que são, é o que produz o envolvimento que nos transporta, que nos transforma, mesmo que este universo, na tranquilidade do cotidiano, pareça não fazer parte de nossas vidas, e que descobrimos que faz.*

(GUIMARÃES, 2012, p. 11)

A análise particular dos quatro textos selecionados é o escopo deste capítulo. Esses textos são analisados tomando-se como base os mecanismos linguísticos relativos aos processos de co-construção textual da referência. A descrição e a interpretação das análises estão em função de mostrar que, no ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual, assumir que o importante é a comunicação pode resultar em um manejo precário da língua escrita. Essa precariedade pode impactar na relação do *locutor-escriptor* com a (sua) escrita, de modo a descortinar uma relação fragilizada, na qual interferem aspectos próprios à enunciação falada das relações interpessoais cotidianas na escrita.

Para melhor compreensão da análise, vejamos abaixo o quadro referencial de competências a serem avaliadas na correção dos textos enviados à plataforma. Esse quadro segue basicamente os critérios do Enem:

**Tabela 6: Planilha de correção da Plataforma Uol Educação**

Itens				Valor
Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.				2,0
Compreender a proposta da redação e aplicar conceito das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.				2,0
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.				2,0
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.				2,0
Elaborar a proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.				2,0
<b>Classificação das notas</b>				
2,0 - Satisfatório	1,5 - Bom	1,0 - Regular	0,5 - Fraco	

Fonte: site UOL Educação. <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>

De acordo com a tabela 6, os textos postados são avaliados entre zero e dez prontos. As competências avaliadas correspondem às mesmas utilizadas pelo Enem, conforme é possível ver no quadro do Enem abaixo:

**Tabela 7: Planilha de competências avaliadas no Enem**

<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
<b>Competência 2</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Guia do participante. Enem 2012. Arquivo em pdf.

A diferença entre os quadros centra-se apenas no valor que pode ser atribuído ao texto e a suas competências, enquanto a plataforma *online* distribui dez prontos, o Enem distribui mil pontos. A classificação de notas também é próxima ao quadro de notas do Enem, em que cada competência é avaliada em seis níveis diferentes (ao contrário da plataforma, em que há cinco). Cada competência do Enem distribui 200 pontos, a classificação das notas segue a escala:

**Tabela 8: Classificação das notas no Enem**

200	160	120	80	40
Excelente	Bom	Mediano	Fraco	Precário

Fonte: Guia do participante. Enem 2012. Arquivo em pdf.

Cabe destacar que a classificação de notas do Enem possui diferenças de uma competência para a outra, por exemplo, na competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa -, a possibilidade de uma nota zero desconsideraria todo o restante da redação, seja por uma fuga ao tema proposto ou uma fuga ao tipo de texto exigido. Desse modo, sabemos que os itens avaliados em cada competência podem ter maior ou menor impacto sobre o resultado final da avaliação, tendo-se em conta que zerar a competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos -, não zeraria a produção do candidato. Nesse caso, ela seria corrigida normalmente, ao contrário de zero na competência 2, que anularia o texto desenvolvido.

Antes de passarmos à análise particular dos quatro textos, cabe dizer como são feitos os apontamentos da Plataforma. O que é marcado em verde diz respeito às correções feitas segundo a gramática normativa e o que é marcado em vermelho diz respeito à textualidade<sup>48</sup>, como aspectos de coesão e coerência. A plataforma disponibiliza também um comentário geral e aspectos pontuais. No entanto, esses mecanismos de correção e de revisão não são suficientes para ascender ao ensino de escrita em Língua Portuguesa por meio da produção textual, conforme vislumbramos na análise realizada a partir de nossa *leitura-interpretação* e, posteriormente, da devolutiva da plataforma. Assim, em nossa análise, mostramos que a prática / treino de escrita promovida pela plataforma não subsome a necessidade de uma relação professor-saber-escrito-aluno<sup>49</sup> para o estabelecimento do ensino de escrita a partir da produção textual.

---

<sup>48</sup>. Para nós, a **textualidade** se configura como o efeito das conexões estabelecidas entre as frases que compõem o texto em sua condição de língua escrita convertida em “discurso escrito”, de modo a produzir a impressão de uni(ci)dade da significação.

<sup>49</sup>. Compreendemos a **relação professor-saber-escrito-aluno** como uma relação dialógica na qual tanto o que escreve quanto o que lê participam ativamente das construções de sentidos estabelecidos no texto. Além disso, é necessário, a nosso ver, que a intervenção necessária para o desenvolvimento da escrita necessita do didatismo do professor, pois a vagueza da devolutiva da plataforma não é um estímulo para a compreensão, da parte do aluno, de como (re)organizar e planificar a linguagem interior para a assunção à escrita.



Com base nas informações supracitadas, vejamos o texto 1 e a devolutiva da plataforma.



**Recorte 1:**

**Texto 1 com as nossas marcações.**

**A falta de equilíbrio nas relações entre as pessoas e os animais de estimação.**

I - Com o passar dos tempos, as relações entre as pessoas e os animais de estimação foram modificadas de acordo com as necessidades de cada ser humano.

II - No passado os animais de estimação eram tratados com carinho, porém sem exageros e a crueldade não era tão evidente como hoje, como exemplo temos as famílias que adquiriam animais de estimação para os filhos, hoje vemos famílias preferindo animais afilhados, a relação vai do excesso de zelo ao desprezo total para compensar as frustrações de uma vida sem valores.

III - No caso do excesso de cuidado e amor temos famílias e até pessoas que vivem sozinhas e tratam seus animais de estimação melhores que tratam uma pessoa, são capazes de adquirir coisas e dar o que se tem de melhor a um animal, porém são incapazes de estender a mão para ajudar outro ser humano, levados na maioria das vezes a este comportamento por desacreditar da humanidade.

IV - Em outros casos temos a crueldade para descontar e aliviar a fúria de uma vida sem expectativa ou até mesmo pela fraqueza do animal em relação as pessoas descontam no mais fraco suas insatisfações, como vemos no caso da enfermeira que cuida de pessoas doentes e foi capaz de torturar um cãozinho na frente da própria filha.

V - Afinal, o que de fato falta as relações das pessoas com seus animais de estimação e o equilíbrio, pois vemos o ser humano se degradar a **preferir** a companhia de um animal a uma criança e **outros** **Ø** que, talvez por circunstâncias da vida, **substituem** o objeto de tortura por algo indefeso diante de si mesmo, pois avaliam que o animal não tem como revidar e não vai pagar pelos seus atos.

VI - Aonde vamos parar com este comportamento excessivo aos extremos, onde esta a tranquilidade e os valores, talvez perdidos em famílias mais tradicionais e em algumas instituições de defesa dos animais, em abrigos que recebem animais torturados e a sociedade fechando os olhos, por este motivo devemos ensinar as nossas crianças que desde que o mundo é mundo animais são animais e pessoas são pessoas cada qual com suas limitações e com suas fraquezas, porém com qualidades e capazes as suas maneiras de trazer felicidade.

(Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/a-falta-de-equilibrio-nas-relacoes-entre-as-pessoas-o-os-animais-de-estimacao.jhtm>; Data da coleta: 20/04/2015)

### **Texto 1 com a devolutiva da plataforma.**

#### **A falta de equilíbrio nas relações entre as pessoas e os animais de estimação.**

Com o passar dos tempos, as relações entre as pessoas e os animais de estimação foram **modificadas de acordo com as necessidades de cada ser humano.**

**No passado** os animais de estimação eram tratados com carinho, **porém** sem exageros e a crueldade não era tão evidente como **hoje**, como exemplo temos as famílias que **hoje. Como exemplo disso vemos que antes as famílias** adquiriam animais de estimação para os filhos, **hoje [enquanto hoje] vemos famílias preferindo animais a filhos, a [filhos. Ou seja, a]** relação vai do excesso de zelo **as [ao]** desprezo total para compensar as frustrações de uma vida sem valores.

No caso do excesso de cuidado e amor temos famílias e até pessoas que vivem sozinhas e tratam seus animais de estimação **melhores que [melhor do que]** tratam uma pessoa, são capazes de adquirir coisas e dar o que **se tem [têm]** de melhor a um animal, porém são incapazes de estender a mão para ajudar outro ser humano, **levados na maioria das vezes a este comportamento por desacreditar da humanidade.**

Em outros casos temos a crueldade para descontar e aliviar a fúria de **uma [pessoas com uma]** vida sem expectativa ou até mesmo pela fraqueza do animal em relação **as [às]** pessoas **[pessoas, que]** descontam no mais fraco suas insatisfações, como vemos no caso da enfermeira que cuida de pessoas doentes e foi capaz de torturar um cãozinho na frente da **própria [própria]** filha.

Afinal, o [O] que de fato falta as [às] relações das pessoas com seus animais de estimação e [é] o equilíbrio, pois vemos **o ser humano se degradar a preferir a companhia de um animal a uma criança e outros que, talvez por circunstâncias da vida, substituem o objeto de tortura por algo indefeso diante de si mesmo**, pois avaliam que o animal não tem como revidar e **não vai pagar pelos seus atos**.

Aonde vamos parar com este [esse] comportamento excessivo aos extremos, [extremista?] onde esta a tranquilidade e os valores, talvez**[Onde estão os valores humanos? Talvez]** perdidos em famílias mais tradicionais e em algumas instituições de defesa dos animais, em abrigos que recebem animais torturados e a sociedade **[torturados, enquanto a sociedade continua]** fechando os olhos, por este **[olhos. Por esse]** motivo devemos ensinar as nossas crianças **que desde que o mundo é mundo animais são animais e pessoas são pessoas cada qual com suas limitações e com suas fraquezas, porém com qualidades e capazes as suas maneiras de trazer felicidade**.

### **Comentário Geral:**

O autor fez apenas parágrafos com frases únicas, revelando dificuldade em conectar as informações, em estabelecer coesão interna, o que comprometeu o conjunto.

### **Aspectos pontuais:**

- 1) Primeiro parágrafo: introdução vaga, sem uma tese polêmica: não se sabe de que modificações o autor tratará no texto, nem se isso é bom ou ruim.
- 2) Segundo parágrafo: a) indicação temporal muito vaga, descontextualizada; b) a comparação precisa de marcação explícita para ficar eficiente.
- 3) Terceiro parágrafo: no final, a justificativa ficou abstrata e infundada.
- 4) Quinto parágrafo: a) conteúdo repetitivo em relação aos parágrafos anteriores; b) quem vai pagar pelos seus atos? O animal? Trecho incoerente.
- 5) Sexto parágrafo: conclusão com uma proposta vaga, sem sentido e com linguagem imprecisa.

No comentário geral, é sugerido que “parágrafos com frases únicas” sejam a causa da “dificuldade em conectar as informações” e “em estabelecer coesão interna”.

Podemos concluir que “parágrafos com frases únicas” comprometem “o conjunto”. No entanto, poderia ser o contrário: “a dificuldade em conectar as informações” ser a causa de “parágrafos com frases únicas”. Se pensarmos no processo de planificação do escrito e no fato de que a escrita é uma forma secundária de fala, podemos (entre)ver nesse problema uma relação forte com a oralidade. Um problema no processo de abstração da *riqueza ‘contextual’* que a fala cotidiana das relações interpessoais apresenta. Nesse sentido, é possível dizer que o *locutor-escritor* não está familiarizado com os mecanismos da língua escrita. É necessário, portanto, um trabalho nessa perspectiva. Ou seja, o ensino de como “conectar informações” e “estabelecer coesão interna” na produção de um texto escrito.

Assim, o comentário geral, embora sinalize o problema por outra via, não fornece ao usuário da plataforma subsídios para que ele o reescreva de modo a poder “conectar as informações” e, assim procedendo, dirimir os problemas do “conjunto”. Podemos ainda questionar em que o comentário geral pode contribuir com o usuário para a escrita de outros textos. O comentário é válido, mas o trabalho elaborador que ele demanda permanece por conta do usuário que, de modo geral, não tem condições de sozinho aprender a “conectar informações”, “estabelecer coesão interna”, produzir “parágrafos com várias frases” e promover o “conjunto”.

No que tange aos aspectos pontuais, foram tecidos comentários sobre cada parágrafo do texto. Em relação ao primeiro parágrafo, o comentário foi o seguinte: “introdução vaga, sem uma tese polêmica: não se sabe de que modificações o autor tratará no texto, nem se isso é bom ou ruim”. Nesse comentário, “introdução vaga” é reescrita por “não se sabe de que modificações tratará no texto” e por “nem se isso é bom ou ruim”. Sugere-se, portanto, que a vagueza refere-se ao valor social das modificações nas relações entre as pessoas e os animais de estimação. No entanto, “sem uma tese polêmica” está relacionada à mesma falta, de modo que é possível deduzir que se o *locutor-escritor* tivesse explicitado o valor das modificações, ele teria uma tese polêmica. Assim, “sem uma tese polêmica” não implica a ausência de uma tese. Há uma tese no texto que precisa, não apenas ser polêmica, mas ser justificada.

É necessário dizer, para tanto, que atribuir as mudanças na relação entre as pessoas e os animais de estimação às necessidades de cada indivíduo não constitui argumento, pois não fundamenta as mudanças; essas mudanças não são individuais, são sociais e, por isso, históricas e ideológicas. É preciso mostrar os aspectos políticos e econômicos implicados a essas mudanças. A atribuição das mudanças às necessidades de cada

indivíduo realça a ingenuidade do *locutor-escritor* que não consegue enxergar as relações coercitivas da vida em sociedade. Assim, aspectos políticos mais específicos, como mudanças nos modos de produção e inserção de novos modelos econômicos poderiam ser considerados em um trabalho de sala de aula. Há ali, no primeiro parágrafo, um ponto importante a ser desenvolvido e o comentário deveria orientar o *locutor-escritor* nessa direção, uma vez que desenvolver esse aspecto da tese que pode justificar a problemática abordada.

O segundo comentário específico recai sobre o parágrafo II e assim diz: “a) indicação temporal muito vaga, descontextualizada; b) a comparação precisa de marcação explícita para ficar eficiente”. Em certo sentido, o tópico (a) reescreve (b). Dessa forma, dizem respeito ao ‘mesmo’ problema textual, que, no texto, aparece marcado pelo uso da cor vermelha na fonte. No segundo parágrafo do texto, é possível observar que o corretor tentou resolver o problema, como o indica o uso da cor verde na fonte. No entanto, o aspecto “vago” e “descontextualizado” da marcação temporal permanece. Continua-se mobilizando a relação temporal pelo uso dos termos “no passado” e “hoje”. A que passado se refere? Se houvesse sugestões acerca das possibilidades de lidarmos com a tese, o tempo marcado seria melhor delimitado, uma marcação temporal específica poderia tratar das causas da problemática abordada. Em um trabalho com o professor seria possível explicitar aspectos relacionados, por exemplo, à expansão do mercado consumidor após a globalização, mudanças nas relações de trabalho em razão das revoluções industriais, o individualismo da contemporaneidade, o processo de idealização do passado realizado pelos setores conservadores, dentre outras questões. Todavia, para que algo nesse sentido ocorresse, era necessária uma explicação e/ou sugestão que não está no âmbito do que uma correção desse tipo pode oferecer.

Com relação ao terceiro parágrafo, a plataforma menciona:

No caso do excesso de cuidado e amor temos famílias e até pessoas que vivem sozinhas e tratam seus animais de estimação melhores que**[melhor do que]** tratam uma pessoa, são capazes de adquirir coisas e dar o que se tem **[têm]** de melhor a um animal, porém são incapazes de estender a mão para ajudar outro ser humano, **levados na maioria das vezes a este comportamento por desacreditar da humanidade.**

3) Terceiro parágrafo: no final, a justificativa ficou abstrata e infundada.

O terceiro comentário específico refere-se à certa superficialidade do argumento que fecha o parágrafo, dizendo que “no final, a justificativa ficou abstrata e infundada”.

No texto, o referido argumento aparece destacado pela cor vermelha da fonte. Assim, dizer que o ser humano é “levado na maioria das vezes a este comportamento por desacreditar da humanidade” não seria um argumento válido para caucionar a conexão entre “ser incapaz de estender a mão para ajudar outro ser humano” e “desacreditar da humanidade”. Não é, portanto, a descrença na humanidade uma causa possível, segundo o corretor, para o comportamento de não ajudar. De nosso ponto de vista, não se trata de uma “justificativa abstrata e infundada”, mas de um argumento que precisa ser melhor desenvolvido.

Interessante perceber que a correção destaca em verde o problema com o pronome relativo “que”; o qual, em nossa *leitura-interpretação*, chamou-nos atenção para a possibilidade de o pronome inserir uma oração subordinada adjetiva restritiva, e não primordialmente uma adverbial comparativa – como ocorre na *leitura-interpretação* da avaliação. Apesar de a relação comparativa ser mais próxima do que inferimos como um sentido global do texto, seria importante demarcar para o aluno as diferentes acepções que poderiam advir do uso de determinada forma linguística e como isso afeta a co-construção textual da referência e do sentido. Isso, porque, no parágrafo III da redação em análise, encontramos a primeira instância na qual o *intentado da significação* abre caminhos para a equívocidade de sentidos.

O pronome relativo *que* parece indicar uma pretensão de se estabelecer uma relação de comparação ([...] temos famílias e até pessoas que vivem sozinhas e tratam seus animais de estimação melhores que tratam uma pessoa [...]). Assim sendo, teríamos a seguinte reformulação: “há família e pessoas as quais tratariam seus animais de estimação melhor *do que* tratariam uma pessoa”. Entretanto, a supressão da preposição aglutinada (*de + o*), ao lado do pronome relativo (*do que*), faz com que também seja possível a seguinte leitura: os animais de estimação tratam melhor de uma pessoa. O modo como foi agenciado o uso do pronome relativo promoveu a inserção ali de uma oração subordinada adjetiva restritiva, e não necessariamente de uma adverbial comparativa – o que, sim, estaria melhor relacionado à argumentação.

Tal inserção especifica o sentido expresso pela oração principal, há animais de estimação melhores e que tratam uma pessoa melhor. Havendo uma equívocidade no uso do pronome relativo, o processo de correferir (do interlocutor) sofre um movimento de

abertura dos caminhos para a construção do sentido. Isso, pois “o ‘sentido’<sup>50</sup> de uma forma linguística se define pela totalidade dos seus empregos, pela sua distribuição e pelos tipos de ligações resultantes” (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 320. Destaque do autor). Logo, quando a plataforma se decide pela correção e a faz com o “melhor do que” em verde, faz esse movimento a partir de uma *leitura-interpretação*, pois esse é o sentido que está em relação de dominância na sociedade.

O quarto aspecto pontual sublinhado pela correção da plataforma ratifica a questão da co-construção textual da referência e como ela pode ser fragilizada em um agenciamento das formas linguísticas que não se subordine à normatividade da língua e da sintagmatização. Ao questionar, “quem vai pagar pelos seus atos? O animal?” e sentenciar “Trecho incoerente.”- no quarto aspecto pontual-, expõe-se o problema da semantização do escrito, tendo em conta que não é possível, também para a plataforma e como o foi em nossa análise, uma *leitura-interpretação* menos fragilizada para o trecho abordado.

No parágrafo V, a preposição *a* em conjunto com o verbo *preferir* ([...] vemos o ser humano se degradar **a preferir** a companhia de um animal [...]) institui uma possível leitura na qual compreendemos que o ser humano se degrada por não preferir a companhia de um animal. Levando-se em consideração a argumentação apresentada no decorrer no texto, uma leitura que se mostra possível seria aquela na qual se estabelece uma relação de temporalidade/causalidade: a de que o ser humano se degrada *ao* preferir a companhia de um animal em detrimento da companhia de um outro ser humano (criança, em especial).

Ainda nesse íterim, na mesma frase: [...] vemos o ser humano se degradar **a preferir** a companhia de um animal a uma criança [...], encontramos uma situação similar a do parágrafo II; provavelmente, houve ali a supressão de uma preposição que retomaria *companhia*: [...] preferir a companhia de um animal a Ø de uma criança [...]. Aqui, Ø estaria ocupando o lugar de *companhia de* - uma tentativa de anáfora zero.

Ainda no parágrafo V: “[...] vemos o ser humano se degradar **a preferir** a companhia de um animal a uma criança e **outros** Ø que, talvez por circunstâncias da vida,

---

<sup>50</sup> As aspas justificam-se, pois Benveniste (2005 [1954]) está tratando nesse momento do sentido enquanto efeito, do sentido que, na verdade, remete à co-(re)construção do (inter)locutor. Isso porque o acesso à língua é de natureza parcelar, nunca estamos expostos à totalidade do sentido – que é provisório e não se fecha. O sentido está sempre aberto a se re(fazer) outro. Não há como se assegurar que o sentido do locutor seja um ou outro.

**substituem o objeto de tortura [...]**”, o possível complemento do sintagma *outros*, que está em anáfora zero, seria “seres humanos”? Se for isso, acontece uma comparação entre seres humanos que preferem a companhia de um animal e outros seres humanos que substituem o “*objeto de tortura*”, expressões que também apresentam equivocidade na construção da referência.

Continuemos no parágrafo V, nele é feito o uso provável de um sinônimo, *o objeto de tortura*, com vistas a estabelecer-se uma anáfora. Parece que o sinônimo em foco deveria remeter à “criança”. Seria, então, a criança um “*objeto de tortura*”? Se esse for o caso, a argumentação do texto estaria prejudicada, já que, sendo a criança um “*objeto de tortura*”, seria incoerente que o *locutor-escritor* estivesse apropriando-se da língua escrita e convertendo-a em *escrita* se posicionando a favor, em outras instâncias do texto, de que é importante ajudar os outros seres humanos. Colocar a criança no lugar de um “objeto de tortura” e defender que é preciso ajudar outros seres humanos é uma sequência não lógica. Isso implicará uma impossibilidade de apreender um posicionamento para o texto.

Mais coerente à argumentação global do texto seria se a criança não fosse o “*objeto de tortura*”, mas sim sofresse tortura. Todavia, ainda assim, seria necessária uma reelaboração dos períodos para que o parágrafo demonstrasse uma organização textual que desse visibilidade a um posicionamento mais específico.

Outra possibilidade é a de que o “*objeto de tortura*” seja algo exterior ao texto, algo que seria um inconveniente na vida dos seres humanos; neste caso, “*objeto de tortura*” não funcionaria como uma anáfora do sintagma nominal “*uma criança*”, mas sim a algo exterior ao texto. Ainda, é possível que o “*objeto de tortura*” esteja remetendo a “*animal*” como um sinônimo para essa palavra. Mais uma vez, abre-se caminho para o equívoco, até porque “é pelas relações que se define uma estrutura semântica” (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 339), e essa definição de estrutura semântica clama pela acentuação das relações discursivas entre os parceiros que intentam correferir.

O parágrafo V possui também a construção: “[...]pois avaliam que o animal não tem como revidar e não vai pagar pelos seus atos.”. O verbo “*avaliar*” parece referir-se a seres humanos, logo, há pessoas que constatarem que um animal não pode “*revidar*”, talvez agressões, por exemplo. Isso porque o sentido estabilizado socialmente de “*revidar*” é o de replicar, responder de algum modo a uma atitude qualquer.



A questão, nesse ponto do parágrafo, é a de que a construção da referência da anáfora zero anterior à locução verbal: “*Ø vai pagar*” e do pronome possessivo “*seus*” no sintagma nominal “*seus atos*” parece indiciar que estão retomando “*o animal*”, visto que animal está no singular. Se assim for, a organização das ideias está prejudicada, já que o animal não tem como “*revidar*” e, além disso, não pagará pelos “*seus atos*”. O mais coerente seria que os seres humanos pagassem pelos maus-tratos que os animais sofressem.

O usuário, na condição de *locutor-escritor*, com vistas a estabelecer uma relação de correferência, apropria-se da *língua escrita* e, nesse mo(vi)mento, instaura o alocutário (*Tu* projetado). Os problemas de co-construção textual da referência no texto 1 implicam (des)acordos na *planificação textual*, de modo que o semantismo social, necessário à correferência, não se estabelece de modo adequado.

Em uma situação de sala de aula, o professor teria a possibilidade de ter discutido a temática proposta e trabalhado determinados repertórios de modo que, nesse processo, haveria condições de incidir sobre a *leitura-interpretação*. Desse modo, a escolha da parte do usuário pela plataforma se dá, é provável, exclusivamente pela possibilidade de se forjar as condições do Enem, apenas com vistas à testagem. O usuário tem intenção de simular a correção do texto do exame.

Em sala de aula, o trabalho seria direcionado a uma produção específica e há como antecipar possibilidades, o que faria com que o professor pudesse decidir sobre a *leitura-interpretação* mais adequada. Dentro do processo que ocorre no Enem e na plataforma, isso já é mais difícil, pois só há o processo de testagem, não há o trabalho sobre a produção e desenvolvimento da escrita. Assim, embora a plataforma lide com algo da educação, ela não subsume o papel do professor e do trabalho em sala de aula, pois ela apenas tem a possibilidade de dar um feedback baseado no treino e no utilitarismo de um objetivo; assim, há uma escrita com fim em si mesma, pois o usuário acaba se atentando ao aprendizado apenas daquilo que “utilizará”.

Ainda, no último apontamento das notas específicas, especificamente o apontamento 5 sobre o sexto parágrafo, na correção da plataforma, destaca-se que há trechos “sem sentido” e marcações em vermelho. Isso é instigante, pois há aspectos da correção que são fadados a sentenças de vaguezas em detrimento de uma tentativa de repassar ao usuário da plataforma subterfúgios para a minimização das questões que não condizem com o processo de planificação. Percebemos que aquilo o que foge de uma *leitura-interpretação* que à plataforma “faça sentido” é corrigido em verde, enquanto que

o que foge dessa possibilidade é marcado em vermelho e lhe é reservado o lugar de “sem sentido”.

Por fim, há um vazio deixado pela correção da plataforma e a necessidade de um processo de *leitura-interpretação* que atinja o outro, o que só é possível na relação face a face. As marcações no texto não são capazes de ultrapassar o papel do professor, pois é necessário um trabalho de revisão da produção escrita que possibilite a reescrita de textos a partir de uma discussão que permita ao *locutor-escriptor* produzir um repertório que não seja um “conteúdo repetitivo” como mencionado pela correção. Ao procurar isentar-se de dar respostas ao usuário, a plataforma é incapacitada de colaborar para a produção de discursos que demonstrem a defesa de um posicionamento explícito ou possibilidades de repertório produtivo.



Abaixo, trazemos o texto com as marcações que fizemos no nosso mo(vi)mento de *leitura-interpretação*. E, na sequência, apresentamos o mesmo texto com a devolutiva da Plataforma. Assim, é possível observarmos as diferenças e as semelhanças apresentadas. Trabalhamos dessa forma, porque julgamos que, assim procedendo, poderíamos lidar com as diferenças (im)postas à *leitura-interpretação* do texto em duas condições diferentes: conhecer e não conhecer a proposta de produção textual. Consideramos que a Plataforma conhece a proposta e que isto afeta a *leitura-interpretação* do texto, uma vez que, a partir dela, recorta as interpretações consideradas “autorizadas”.

Nós, na condição de *leitor-avaliador*, não recorremos à proposta. Antes de conhecê-la e interpretá-la, fizemos nossa *leitura-interpretação* do texto. Assim, nossa leitura-avaliação não está determinada pela proposta e pelos textos motivadores ali apresentados. Essa postura pode ter ou não certo impacto na compreensão do texto; no entanto, conforme veremos a partir da análise, acabamos por concluir que o fator determinante para o trabalho elaborador de um texto não pode ser somente a compreensão. Embora seja uma condição necessária, ela não é uma condição suficiente para que a atividade seja considerada pelo leitor-avaliador como exitosa. Vejamos as diferenças.

## Recorte 2

### Texto 2 com as nossas marcações.

#### A sociedade consumista e a natureza

I - Após milhares de anos, a natureza se faz ouvir, pois não é mais aceitável a forma com que se explora e agride o meio ambiente.

II - A sociedade moderna, na sua inquietação por tecnologia e novos produtos, não tem pesado os prós e os contras de uma industrialização desenfreada.

III - São produzidos anualmente milhares de produtos que estão fadados a serem substituídos em curto espaço de tempo, produzindo resíduos de materiais que levarão muito tempo para se desintegrarem, ameaçando de forma geral as condições ideais para nosso bem estar.

IV - Portanto, temos urgência em políticas públicas e sociais que visem, através de suas respectivas competências, diminuir a produção de lixo, ao fazer com que tenhamos produtos mais duradouros, buscando não somente o lucro desenfreado, mas um modo de vida mais humano que está invariavelmente atado à natureza, sociedade primordial à qual pertencemos.

<Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/a-sociedade-consumista-e-a-natureza.jhtm>> <Data da coleta: 23/04/2015>

### Texto 2 com a devolutiva da plataforma

#### A sociedade consumista e a natureza

Após milhares de anos, **a natureza se faz ouvir, pois não é mais aceitável a forma com que se explora e agride o meio ambiente.**

**A sociedade moderna, na sua inquietação por tecnologia e novos produtos, não tem pesado os prós e os contras de uma industrialização desenfreada.**

São produzidos anualmente milhares de produtos que estão fadados a serem substituídos em curto espaço de tempo, produzindo resíduos de materiais que levarão muito tempo para se desintegrarem, ameaçando de forma geral as condições ideais para nosso bem estar.

Portanto, temos urgência em **[necessitamos com urgência de]** políticas públicas e sociais que visem, através de suas respectivas competências, diminuir a produção

de lixo, ao fazer com que tenhamos produtos mais duradouros, buscando não somente o lucro desenfreado, mas um modo de vida mais humano que está invariavelmente atado à **[a]** natureza, **sociedade primordial à qual pertencemos.**

Comentário geral: Desenvolvimento muito superficial, baseado em um único argumento. O tema pede uma abordagem mais ampla.

Aspectos pontuais:

- 1) Primeiro parágrafo: introdução vaga: como a natureza se faz ouvir? As agressões não são mais aceitáveis para quem? Não deveria ser para a natureza? Há muita imprecisão.
- 2) Segundo parágrafo: curto e com poucas informações, este parágrafo está solto. Deveria ou estar ligado ao anterior (compondo a tese) ou ao posterior (como parte da argumentação).
- 3) Quarto parágrafo: o final do parágrafo conclusivo não faz sentido.

Embora haja algumas sobreposições nas marcações, elas foram feitas por razões distintas. Essas formas linguísticas marcadas geram um questionamento sobre a referência por elas instituída, uma vez que há mais de uma possibilidade de co-construção textual da referência em jogo. Os verbos *explorar* e *agredir*, no texto, são postos em relação com a forma *se*, responsável por essa equivocidade na sua *leitura-interpretação*. Essa forma *se* pode ser lida-interpretada como sendo uma forma reflexiva bem como uma forma de indeterminação do agente da ação verbal. Se o leitor-avaliador identifica a forma *se* à propriedade de reflexão, a *leitura-interpretação* será a de que é a própria natureza que explora e agride a si mesma “para se fazer ouvir”. Se o leitor-avaliador identifica a forma *se* à propriedade de indeterminação, a *leitura-interpretação* será a de que “não é aceitável a maneira como as pessoas, no geral, exploram e agrirem a natureza”.

Dado o título do texto “A sociedade consumista e a natureza”, torna-se de maior probabilidade a *leitura-interpretação* da forma *se* como índice de indeterminação do agente verbal. As instâncias do discurso<sup>51</sup> de produção do texto permitem-nos fazer uma ancoragem nessa *leitura-interpretação*, de modo que, se o leitor-avaliador tem ciência

---

<sup>51</sup>. “[...] As “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua [escrita] é atualizada em palavra por um locutor.” (BENVENISTE, 2005 [1956] p. 277). Em nosso caso específico, essa atualização pressupõe um recorte cultural, assim como a inscrição em uma instituição a que o texto atende e à proposta de sua produção.

delas, esse parágrafo não apresenta dificuldades de *leitura-interpretação*, no sentido de que esse leitor-avaliador ciente das condições de produção do texto é capaz de inferi-la. No entanto, se o leitor-avaliador não tem ciência das condições nas quais esse texto foi produzido, ele poderá ter dificuldades para se decidir sobre qual trajeto de *leitura-interpretação* considerar.

Além do mais, um texto deve apresentar-se de modo que a sua *leitura-interpretação* não dependa de elementos ditos externos – como uma ‘proposta de redação’, por exemplo. É a sintagmatização dos elementos linguísticos – bem como o se colocar como *locutor-escritor* – que deve, dentro do estabelecido normativamente, fazer-se ler com menos deslizos da e na *leitura-interpretação*. A proposta constitui, nesse sentido, um mecanismo de direcionamento da *leitura-interpretação* autorizada pela plataforma e a qual o usuário deve assumir para que sua *leitura-interpretação* seja reconhecida como plausível, pertencente ao considerado ‘adequado’ no e pelo discurso institucional.

A plataforma, sobre o primeiro parágrafo, declara:

Primeiro parágrafo: introdução vaga: como a natureza se faz ouvir? As agressões não são mais aceitáveis para quem? Não deveria ser para a natureza? Há muita imprecisão.

“Após milhares de anos, **a natureza se faz ouvir, pois não é mais aceitável a forma com que se explora e agride o meio ambiente.**”

No trecho acima, é possível dizer que as marcações em vermelho da plataforma referem-se aos aspectos textuais e repertoriais do usuário; já as marcações em verde referem-se aos aspectos gramaticais e ortográficos, passíveis de serem corrigidos pela plataforma. Em relação às marcações em vermelho, os apontamentos da plataforma centram-se em perguntas que culminam no julgamento do parágrafo como impreciso. Entretanto, não há apontamento específico sobre o agenciamento das formas linguísticas, o que pode levar o usuário da Plataforma a questionar se apenas faltou ‘escrever mais’ e não ‘escrever como’.

A pergunta sobre quem especificamente não aceita as agressões feitas à natureza e a posterior indagação sobre se não deveria ser a própria natureza a não aceitar as agressões demonstra que a plataforma não percebeu a possibilidade de o *locutor-escritor* estar referindo-se a si próprio e à natureza; a natureza não aceita as agressões, pois tem reagido, e o locutor também pode não achar isso plausível, já que, no decorrer de sua

argumentação, critica os métodos de consumo da sociedade atual. Logo, os questionamentos são, na verdade, reiteraões da *leitura-interpretação* realizada pela plataforma.

Em outras condições de leitura do texto 2, é possível que outras possibilidades de *leitura-interpretação* possam colocar-se em relação de dominância ou mesmo suscitar uma indefinidade sobre qual interpretação considerar em relação ao argumento sobre quem/o que não aceita as agressões feitas contra a natureza. Assim, enquanto a plataforma assume uma *leitura-interpretação* por se tratar de uma simulação do Enem; no espaço escolar, é importante que o professor jogue com possibilidades, a fim de mostrar ao aluno a relação existente entre léxico mobilizado, sintaxe, intentado da significação e processo de semantização da língua. Desse modo, o aluno compreenderá a necessidade de realizar um trabalho elaboral sobre o texto, para que, textualmente, o escrito seja fechado, já que, discursivamente, não se fecha.

O trabalho de avaliação/correção de um texto, no espaço escolar, deve pautar-se na possibilidade futura de o *locutor-escritor* ser capaz de enunciar(-se) e implicar(-se) a partir de sugestões que façam com que possibilidades de reescrita que visem à capacidade criativa do *locutor-escritor* existam, e não na (im)possibilidade de comentários como “não faz sentido”. Tal direcionamento, em uma sala de aula, pode ser realizado, se levarmos em conta que a função do professor seria a de auxiliar o aluno a perceber o diálogo inerente ao jogo enunciativo na *escrita*. E assim acontecendo, poder assumir, em conjunto com o aluno, a realização de um trabalho elaboral sobre o texto escrito.

Já sobre o segundo parágrafo, observamos, a partir do intentado de argumentação<sup>52</sup> do texto 2, que esse parágrafo traz uma apreciação da sociedade moderna em função do consumismo. É possível inferir que, na visão do *locutor-escritor*, a sociedade consome além do necessário para sua subsistência. Além disso, a argumentação declara a existência de pós e contras no processo de industrialização, o que poderia ser explorado a partir de uma abordagem histórica e/ou exemplos acerca das facilidades advindas das tecnologias e dos impasses do aumento dos problemas estruturas das cidades, como falta de saneamento básico e de mobilidade urbana.

---

<sup>52</sup>. Compreendemos *intentado da argumentação* no seguinte sentido: no processo de *leitura-interpretação*, o leitor-avaliador, dado o funcionamento do semiótico no texto, supõe uma direção de argumentação e é em função dessa direção que ele avalia o texto. A realidade imajada por esse intentado assume, para o leitor-avaliador, valor de verdade.

2) Segundo parágrafo: curto e com poucas informações, este parágrafo está solto. Deveria ou estar ligado ao anterior (compondo a tese) ou ao posterior (como parte da argumentação).

**A sociedade moderna, na sua inquietação por tecnologia e novos produtos, não tem pesado os prós e os contras de uma industrialização desenfreada.**

A plataforma menciona haver poucas informações no parágrafo, contudo não dá direcionamento acerca do que poderia ser informado. Ainda, ao pontuar que o parágrafo poderia ser anexado tanto ao parágrafo anterior quanto ao subsequente, dá a impressão de que essa seria uma decisão aleatória. Um mesmo argumento comporta-se de maneira distinta quando na tese ou no desenvolvimento de um texto; para o aluno, isso não pode ser igualado. A tese é a parte em cuja argumentação global do texto repousa, é a partir dela que se elegem os posicionamentos a serem elencados para a construção de um ponto de vista fundamentado. Ademais, os argumentos do desenvolvimento devem servir como ratificações da tese, no intuito de que ela seja reafirmada e embasada. Esse apontamento da plataforma poderia ser interpretado pelo *locutor-escritor* como da ordem de uma indiferença em relação à ordem das ideias a serem desenvolvidas em um texto, algo que não contribui para o processo de assunção do usuário da plataforma a uma escrita institucionalizada.

Já no parágrafo III, parece-nos que o *locutor-escritor* intenta desenvolver o argumento de que, além de a sociedade ser consumista, a indústria pratica uma obsolescência programada<sup>53</sup>. Essa obsolescência gera detritos que tendem a acumular-se e acabam por prejudicar o bem-estar dos cidadãos em geral. Vejamos, abaixo, como o *locutor-escritor* maneja a escrita em função de tal intentado no parágrafo III.

São produzidos anualmente milhares de produtos que estão fadados a serem substituídos em curto espaço de tempo, produzindo resíduos de materiais que levarão muito tempo para se desintegrarem, ameaçando de forma geral as condições ideais para nosso bem estar.

Nesse parágrafo, a sintagmatização dos verbos “produzindo” e “ameaçando” abre o texto à equivocidade da co-construção textual da referência no processo de argumentação. Há uma tendência ao uso da forma nominal gerúndio no lugar de conectivos ou pronomes relativos no início de períodos, como ocorre no parágrafo III. O

---

<sup>53</sup>. Obsolescência programada (ou planejada) significa reduzir a vida útil de um produto para aumentar o consumo de versões mais recentes.

verbo “produzindo” não apresenta um sujeito gramatical nítido, quem ou o que estaria produzindo os resíduos de materiais? Há a possibilidade de a resposta remeter ao “curto espaço de tempo” ou aos “produtos”. Entretanto, para que a argumentação fosse coerente com o restante do texto, a referência do verbo “produzir” deveria reportar ao fato de muitos produtos serem fabricados em larga escala, para consumo imediato e rápido descarte, o que faz com que se produzam inúmeros “resíduos materiais”. Por conseguinte, o sujeito gramatical de “produzindo” deveria reportar-se a “indústrias” e não há “curto espaço de tempo” ou “produtos”. Assim, embora enunciativamente, pela lógica discursiva, o leitor-avaliador saiba que são as indústrias que produzem esses “resíduos materiais”, o manejo da língua escrita está fragilizado, de modo que o leitor-avaliador precisa mobilizar implícitos que, em uma escrita institucionalizada, estariam linguisticamente postos.

A plataforma não faz apontamento específico sobre o terceiro parágrafo; logo, é possível que o *locutor-escritor* imagine que não é necessário um trabalho (re)elaboral para dirimir as ambiguidades produzidas a partir do uso inadequado da forma nominal gerúndio, por exemplo. Essa falta mostra que, embora a plataforma constitua-se como um meio auxiliar para a prática de produção do gênero Enem, ela não subsume a necessidade do ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. Ela simula o Enem; ela não ensina, mas oportuniza a prática/treino.

Por fim, no parágrafo IV, há um problema da mesma natureza do que ocorreu no parágrafo III: o uso do gerúndio, provavelmente e in-sabidamente, em razão da relação desse uso com a língua falada e a substituição de elos coesivos.

Portanto, temos urgência em políticas públicas e sociais que visem, através de suas respectivas competências, diminuir a produção de lixo, ao fazer com que tenhamos produtos mais duradouros, buscando não somente o lucro desenfreado, mas um modo de vida mais humano que está invariavelmente atado à natureza, sociedade primordial à qual pertencemos.

O verbo conjugado na forma nominal gerúndio “buscando” evoca um sujeito que não é possível detectar. Quem ou o que deveria estar buscando não apenas o lucro, mas também um modo de vida mais humano? A resposta a esse questionamento pode remeter a “produtos mais duradouros”. Todavia, nessa *leitura-interpretação*, não haveria coerência entre o último parágrafo e o restante da argumentação do texto. Para que a *leitura-interpretação* atendesse à argumentação geral do texto, o verbo “buscando”



deveria remeter a um sujeito desinencial (nós) que tem urgência de políticas que visem à diminuição do lixo a partir de “produtos mais duradouros”, mas essa relação contradiz a relação presente no parágrafo anterior e que reclama, implicitamente, a menção a “indústrias”. Esse implícito assemelha-se aos implícitos da língua falada; é como se o leitor-avaliador já soubesse sobre o que o *locutor-escritor* escreve e, por isso, não haveria necessidade de explicitar a referência.

Portanto, temos urgência em **[necessitamos com urgência de]** políticas públicas e sociais que visem, através de suas respectivas competências, diminuir a produção de lixo, ao fazer com que tenhamos produtos mais duradouros, buscando não somente o lucro desenfreado, mas um modo de vida mais humano que está invariavelmente atado à **[à]** natureza, **sociedade primordial à qual pertencemos.**

Quarto parágrafo: o final do parágrafo conclusivo não faz sentido.

A plataforma sentenciar como “sem sentido” o final do último parágrafo. A vagueza desse comentário provavelmente está pautada na (im)possibilidade de a plataforma fazer uma *leitura-interpretação* que produza uma impressão de encaixe das referências. Essa colocação é interessante, tendo em vista que há momentos da correção nos quais a plataforma enuncia a impossibilidade de fazer uma *leitura-interpretação* mínima, o que não deixa pistas para o usuário, *locutor-escritor*, acerca de uma maneira de mitigar problemáticas que tenham interferido no processo de planificação do seu escrito. Isto é, apenas sentenciar a falta de sentido não permite um trabalho (re)elaboral sobre o texto que contribua para a apropriação do usuário de meios da língua escrita que levem a uma escrita institucionalizada e em função da correferenciação.

O comentário geral da plataforma sobre o texto é: “Desenvolvimento muito superficial, baseado em um único argumento. O tema pede uma abordagem mais ampla”. O tema proposto pela plataforma era: “A questão do lixo nas sociedades de consumo”. É interessante dizer que expressões como “superficial” e “abordagem ampla” trazem certa vagueza ao comentário: a argumentação é considerada superficial porque está baseada em um único argumento, então abordagem ampla significa mobilizar outros argumentos além do que fora mobilizado. Quais poderiam ser esses argumentos? Em sala de aula, na relação professor-aluno, é possível uma explicitação do que poderia ser feito para desenvolver uma argumentação que alçasse a problemática proposta pelo tema. Assim, o objetivo da plataforma, oportunizar a prática de produção escrita do gênero Enem, não subsume o objetivo da Escola, ensinar a Língua Portuguesa escrita. Embora o usuário da plataforma possa acreditar que está aprendendo a escrever ao produzir textos do gênero

Enem por meio da plataforma, essa prática sem um trabalho elaborador sobre o texto por ele produzido pode não afetar a sua relação com a escrita e, assim acontecendo, perdurarem os problemas de manejo da língua escrita.

Esse comentário geral, no entanto, refere-se ao repertório mobilizado pelo usuário da plataforma. O texto apresenta um argumento, tornando seu desenvolvimento circular, o que causa problema na progressão do texto. Assim, a plataforma lhe sinalizou a necessidade de aprofundar o tema por meio da mobilização de outros argumentos, apontando, dessa forma, para o aspecto quantitativo da questão. E os aspectos textuais que esse repertório mínimo produz? A progressão textual é fundamental na produção de textos; por isso, ela é parte do ensino de escrita a partir da produção textual, uma temática específica do espaço escolar. Do modo como é posto pela plataforma, o problema é a quantidade de argumentos; mas a questão principal é outra: ao mobilizar outros argumentos, como relacioná-los de modo que o texto apresente progressão?

Do texto 2, diferentemente do texto 1, é possível, mesmo que minimamente, re-produzir uma *leitura-interpretação* do texto baseada em uma análise linguística e discursiva. Embora a apropriação da língua escrita realizada pelo *locutor-escritor* abra lacunas problemáticas à correferência, é possível realizar uma *leitura-interpretação* plausível do texto, estabelecida dentro dos limites do validável pela proposta e pela plataforma. Por isso, o critério de avaliação da co-construção da referência não pode restringir-se à compreensão do texto via uma *leitura-interpretação* plausível e válida/autorizada, mas deve considerar também o manejo da língua escrita e a mobilização do repertório no estabelecimento da progressão textual, por exemplo. Essa relação não cabe à plataforma, mas ao professor no ato de trabalho sobre o texto do aluno, quando o aluno é chamado a realizar um trabalho elaborador sobre o seu texto.

Um texto é um modo de conexão de frases, de tal modo que o que se obtém dessa relação é uma unidade de significação cujos termos - como os verbos analisados no texto 2 que, por ambiguidade, permitem a realização de *leituras-interpretações* distintas -, adquirem um *status* de classificação nessa enunciação escrita. “As frases não têm nem distribuição nem emprego. Um inventário de empregos de uma palavra poderia não acabar; um inventário dos empregos de uma frase não poderia nem mesmo começar.” (BENVENISTE, 2005, p.139). Com a frase, atingimos o campo semântico. Isso demonstra o caráter interpretativo da referência. Por mais que a gramática seja uma grande cerceadora de sentidos, é possível chegar próximo a uma correferência também com termos fora do padrão de uso normativo. Por esse motivo, a plataforma não fez

marcações nos usos fora do normativo dos verbos na forma nominal gerúndio, já que a correferência, na *leitura-interpretação* realizada, foi aceitável e produziu o efeito de ‘verdade’, de encaixe.



### **Recorte 3**

#### **Texto 3 com as nossas marcações.**

##### **Informação popular**

I - Para entrar em um consenso sobre a liberação do aborto em casos de anencéfalos junto com a população, e preciso expor para todos o que e anencefalia, o que ela causa ao feto, se há tratamento médico que possa reverter à situação, quais os riscos para a gestante e, o principal, o que fazer para prevenir, com essas informações ao alcance de todos poderíamos conscientizar a população para aceitação ou não da liberação aceita pelo supremo tribunal federal.

II - Hoje sabemos que a anencefalia não tem tratamento e é certo que o bebê irá morrer antes ou logo após o parto, e uma gestação de um feto anencéfalo que e levada até o final pode se ocorrer complicações a saúde da gestante, durante ou após o parto, ela poderá sofrer hemorragias, pois terá um acúmulo de líquido no útero, fazendo com que ele não se contraia corretamente.

III - A anencefalia e causada por falta de ácido fólico na gestante, que pode ser encontrada em vários alimentos, entre eles fígado, feijão e folhas, como a couve e o brócolis, entre outros alimentos, e também em farmácias através de suplementos alimentares para grávidas e mulheres que estão com planos de engravidar. A prevenção pode ser feita com a suplementação de ácido fólico quando se está planejando uma gravidez e ao longo dos três primeiros meses de gestação.

IV - Enfim, sabendo disso podemos começar a realizar campanhas para informar a população sobre o real problema para que todos possam formar suas opiniões sobre o caso, com isso muitas pessoas mudariam de opinião e o melhor poderíamos reduzir significativamente os casos com a conscientização popular sobre a prevenção.

<Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/informacaopopular.jhtm>>

### Texto 3 com a devolutiva da plataforma

#### Informação popular

**Para entrar em um consenso sobre a liberação do aborto em casos de anencéfalos junto com a população, e [é] preciso expor para todos o que e [é] anencefalia, o que ela causa ao feto, se há tratamento médico que possa reverter à [a] situação, quais os riscos para a gestante e, o principal, o que fazer para prevenir, com [prevenir. Com] essas informações ao alcance de todos [todos,] poderíamos conscientizar a população para aceitação ou não da liberação aceita pelo supremo tribunal federal. [Supremo Tribunal Federal.]**

Hoje sabemos que a anencefalia não tem tratamento e é certo que o bebê irá morrer antes ou logo após o parto, e [e em] uma gestação de um feto anencéfalo que e [é] levada até o final pode se [podem] ocorrer complicações a [à] saúde da gestante, durante [gestante. Durante] ou após o parto, ela poderá sofrer hemorragias, pois terá um acúmulo de líquido no útero, fazendo com que ele não se contraia corretamente.

A anencefalia e [é] causada por falta de ácido fólico na gestante, que pode ser encontrada [encontrado] em vários alimentos, entre eles fígado, feijão e folhas, como a couve e o brócolis, entre outros alimentos, e também em farmácias através de suplementos alimentares para grávidas e mulheres que estão com planos de engravidar. A prevenção pode ser feita com a suplementação de ácido fólico quando se está planejando uma gravidez e ao longo dos três primeiros meses de gestação.

Enfim, sabendo disso podemos começar a realizar campanhas para informar a população sobre o real problema **para que todos possam formar suas opiniões sobre o caso, com isso muitas pessoas mudariam de opinião** e o melhor poderíamos reduzir significamente [de modo significativo] os casos com a conscientização popular sobre a prevenção.

#### Comentário geral

Há bom conteúdo informativo no texto, mas isso não está adequadamente direcionado para a defesa de um ponto de vista. A polêmica sobre a autorização do aborto no caso de anencefalia foi mencionada na introdução, mas depois o autor passa a focar causas da doença e formas de prevenção, abandonando o tema específico. Não há posicionamento do autor em relação ao tema.

#### Aspectos pontuais

- 1) Primeiro parágrafo: a) os dados ficaram aglomerados em um único período, longo e mal organizado; b) a imprecisão vocabular comprometeu a clareza do final do parágrafo: a que se refere o termo liberação aceita?
- 2) Segundo parágrafo: novamente o autor aglomera dados em um único período no parágrafo, comprometendo a clareza da análise.
- 3) Terceiro parágrafo: em momento algum, nesse parágrafo, trata-se da questão do aborto. Houve mudança de enfoque no tema.
- 4) Quarto parágrafo: que opinião espera-se que seja mudada? A polêmica do aborto não foi retomada, reforçando o desvio temático.

No item (1) dos 'aspectos pontuais', a plataforma forneceu dois apontamentos significativos para nossa pesquisa. O primeiro: “os dados ficaram aglomerados em um único período, longo e mal organizado”.

Em relação a esse primeiro apontamento, é possível questionar: o que *exatamente* estaria mal organizado? Seria um problema de manejo da língua escrita? Seria um problema de repertório? Mas no 'comentário geral', é dito que o texto traz “bom conteúdo informativo”. Nesse caso, haveria uma contradição na análise da plataforma? Ou o manejo da língua afeta a conexão das frases que compõem o texto, promovendo uma dificuldade na planificação do escrito?

O processo de enformar de significação a linguagem interior, no ato de apropriação da língua escrita, para produzir uma enunciação escrita, é determinado pela relação subjetiva que o *locutor-escritor* entretém com a escrita institucionalizada em Língua Portuguesa. Essa relação, nesse caso, mostra-se frágil e afetada por sua relação com a língua falada, de modo que o *locutor-escritor* não consegue mobilizar os argumentos que lhe (res)soam relevantes de modo organizado, a fim de que, na *leitura-interpretação* de seu texto, a co-construção da referência reverbere sentido em consenso pragmático.

O segundo apontamento refere-se a uma imprecisão vocabular. A partir de nossa compreensão sobre o que seja 'imprecisão vocabular', julgamos que a plataforma faria menção à redundância da expressão e ao fato de que o *locutor-escritor* reclamava um consenso para a aceitação da liberação do aborto em casos de anencéfalos. No entanto, a plataforma encaminhou a 'imprecisão vocabular' para a construção da referência textual. Vejamos abaixo o recorte do texto, a fim de melhor compreendermos a posição da plataforma.

**Para entrar em um consenso sobre a liberação do aborto em casos de anencéfalos junto com a população, e [é] preciso expor para todos o que e [é] anencefalia, o que ela causa ao feto, se há tratamento médico que possa reverter à [a] situação, quais os riscos para a gestante e, o principal, o que fazer para prevenir, com [prevenir. Com] essas informações ao alcance de todos [todos,] poderíamos conscientizar a população para **aceitação ou não da liberação aceita pelo supremo tribunal federal. [Supremo Tribunal Federal.]****

O segundo apontamento diz que “a imprecisão vocabular comprometeu a clareza do final do parágrafo: a que se refere o termo 'liberação aceita?'”. Essa questão que a plataforma nomeou de 'imprecisão vocabular' afeta, sobretudo, a co-construção textual da referência e isto está explicitado na pergunta direcionada ao *locutor-escritor* (“a que se refere o termo 'liberação aceita?’”). Embora em nossa *leitura-interpretação* do texto tenhamos ligado a expressão “liberação aceita” à “liberação do aborto em casos de anencéfalos”, a plataforma, por sua vez, registrou a ambiguidade presente. Assim, a plataforma questiona a referência de uma expressão que, em nossa *leitura-interpretação*, não havia suscitado problema para a co-construção textual da referência. O que isto pode significar/mostrar do processo de co-construção da referência na *leitura-interpretação* de um texto?

Uma resposta para esse questionamento envolve a compreensão de que o processo de *leitura-interpretação* é relacional e discursivo. Assim, é determinado por aspectos sociais e históricos que constituem o repertório do *locutor-escritor*. Esse repertório é construído a partir da experiência de linguagem, uma espécie de *documento de língua*<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup>. Conceito presente no Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Cf. p. 121 do Curso de linguística geral (Capítulo “As entidades concretas da língua”). Compreendemos que, dado os mecanismos da língua, esse *documento de língua* refere-se tanto aos aspectos semióticos quanto aos aspectos semânticos relativos à língua, já que o sentido é fundamental para o reconhecimento do *status* linguístico da entidade/unidade linguística. Assim, a nossa escrita, por tomar a língua como modelo, também registraria

que é acionado no funcionamento da linguagem e que o sujeito mobiliza, inconscientemente, para reconhecer, segmentar e fazer funcionar a língua, seja a língua falada, seja a língua escrita, seja na sua produção, seja na sua recepção. Nesse caso, se o documento de língua do *locutor-escritor* registra uma experiência de linguagem 'frágil' com a escrita, é esperado que isto tenha um impacto significativo no seu ato de escrever. Por isso, embora o texto tenha “bom conteúdo informativo”, não apresenta uma planificação adequada, ou seja, que atenda aos parâmetros de uma escrita formal e institucionalizada.

Assim, quando nos referimos à subjetividade implicada no processo de *leitura-interpretação*, não estamos falando de uma subjetividade solipsista, mas de uma subjetividade relativa ao modo de inscrição do sujeito no documento de língua, seja falada, seja escrita. Por isso, a *leitura-interpretação* é relativa à situação discursiva da análise e à subjetividade inerente aos (inter)locutores. Dessa maneira, há sempre a possibilidade de que outras leituras-interpretações possam ser feitas. Os aspectos semânticos do repertório são os responsáveis por colocar limite na *leitura-interpretação*. Por decorrência, sendo a língua a parte social da linguagem, a subjetividade de que tratamos aqui é uma subjetividade fundamentalmente social; ela é resultante do fato de o homem viver em sociedade. E como a experiência de linguagem é renovada a cada nova experiência, essa subjetividade está sempre em construção e em devir. É uma subjetividade da linguagem e, por isso, é também descontínua, o que permite ao “eu” não ser o “eu” que já foi.

Em nossa análise do primeiro parágrafo, chamou-nos a atenção uma construção específica que foi corrigida de verde pela plataforma, mas não retomada em um comentário específico. No parágrafo I da redação 3, o *locutor-escritor* assinala a crase no trecho “se há tratamento médico que possa reverter à situação”. Essa marcação dá abertura à equivocidade de sentidos. O verbo “reverter” é, tradicionalmente, visto como um verbo intransitivo<sup>55</sup>. Seu sentido é o de “retornar à algo”; todavia, na

---

um documento de língua escrita, cuja função é precípua para que o *locutor-escritor* possa apropriar-se da língua escrita e enformá-la de significação no ato da escrita de um texto.

55. (lat *revertere*) vti 1 Regressar, voltar ao ponto de partida: O homem é pó e ao pó reverterá. 2 Ser de novo entregue ao primitivo possuidor; voltar para a posse de alguém: Estes prédios reverterão ao seu primitivo dono. 3 Converter-se, redundar, tornar-se: O imposto arrecadado reverte em proveito do contribuinte. 4 Prosseguir, reatar: Paremos com a digressão, para revertermos ao assunto. (Verbetes dicionário <https://www.priberam.com.br>)

contemporaneidade, é comum o seu emprego como transitivo direto no sentido de “mudar algo”. Esse uso mais moderno do verbo ainda não figura em dicionários de regência, apesar de ser bastante comum na linguagem coloquial.

Desse modo, ao utilizar o sinal de crase no trecho “reverter à situação”, o *locutor-escritor* acaba fazendo com que o verbo remeta à transitividade indireta, ou seja, o tratamento médico poderia retornar/voltar à alguma situação. Não há referência a uma “situação” específica para a qual o tratamento médico deva retornar/voltar.

A outra opção, mais viável se levarmos a argumentação do texto em consideração, é a de que o *locutor-escritor* estaria lançando mão do verbo “reverter” como transitivo direto, significando “mudar a situação”. Nessa perspectiva, o sentido construir-se-ia de modo aceitável. Teríamos: é preciso que a população seja informada acerca da possibilidade ou não de uma forma de mudar o diagnóstico dos fetos anencéfalos.

Essa última possibilidade por nós elencada é a que a plataforma acata/abona, já que anula a crase e a corrige em verde, como pode ser visto na correção disponibilizada pela plataforma. Isso se justifica, pois existe, no processo de *leitura-interpretação*, o que podemos chamar de zona de evidência do sentido, o que ocorre quando o leitor – ao correferir no consenso pragmático – põe em condição de ‘verdade’ o que lê, mesmo que haja um desvio da normatividade que possa implicar outras leituras-interpretações. A plataforma, nesse instante, está na condição de leitor e, por isso, atribui sentido à expressão “reverter à situação”, a partir da globalidade de sua compreensão do texto, considerado o aspecto relacional e discursivo do processo de *leitura-interpretação* que realiza. Há uma crença de que o sentido pertence e está única e exclusivamente ao/no texto, premissa a qual instiga a mentalidade de que cabe ao leitor preencher o processo de *leitura-interpretação* unilateralmente. Logo, corrigir ‘dando a resposta’ ao *locutor-escritor* é uma prática comum; no entanto, ela impede um trabalho elaborador sobre o trecho e os efeitos de sentido que podem ser suscitados por uma crase, por exemplo.

A plataforma declara sobre o segundo parágrafo: “Segundo parágrafo: novamente o autor aglomera dados em um único período no parágrafo, comprometendo a clareza da análise.”

Hoje sabemos que a anencefalia não tem tratamento e é certo que o bebê irá morrer antes ou logo após o parto, e **[e em]** uma gestação de um feto anencéfalo que **[é]** levada até o final pode se **[podem]** ocorrer complicações **a** **[à]** saúde da gestante, durante **[gestante. Durante]** ou após o parto, ela poderá sofrer hemorragias, pois terá um acúmulo de líquido no útero, fazendo com que ele não se contraia corretamente.



Nos apontamentos específicos realizados pela plataforma, são comuns as assertivas que explicitam uma (im)possibilidade de *leitura-interpretação* do texto/trecho. No caso desse apontamento em específico, a aglomeração de dados estaria ‘comprometendo a análise’. É possível dizer, com base no comentário da plataforma, que o *locutor-escriptor* estaria fazendo uma análise da questão. Esse pressuposto é refutado pelo 'comentário geral', uma vez que este avalia que “o autor passa a enfocar causas da doença e formas de prevenção, abandonando o tema específico”. Então, não haveria ali uma análise da questão: o STF fez bem em legalizar o aborto de anencéfalos? Não parece ser o caso. Esse parágrafo pode ser compreendido como um argumento a favor da liberação do aborto nos casos de anencefalia, o que contradiz outra afirmação da plataforma: a de que não haveria um posicionamento no texto sobre o tema. No entanto, a conexão das frases que constituem o parágrafo e a não retomada do tema para o fechamento textual do escrito promovem a “fuga” temática e a incompreensão do parágrafo como argumento e marca do posicionamento do *locutor-escriptor*.

Como são feitas correções pontuais em verde, questionamos se seria possível haver a co-construção textual da referência apenas com essas correções ou o *locutor-escriptor* precisa (re)organizar de alguma forma o período? O que comprometeria “a clareza da análise” nesse parágrafo é realmente a aglomeração de dados ou a integração dos constituintes e a conexão entre as frases? Ao lê-lo, após as correções em verde, “os dados” não parecem bloquear uma *leitura-interpretação*. A plataforma não deixa item em vermelho, como faz em trechos com problemas textuais. Para a plataforma, nesse caso, a problemática não recai sobre “os dados” elegidos pelo *locutor-escriptor*. Todavia, o fato de colocarmos algo em evidência de sentido pode contribuir para que não julguemos necessário problematizar/ensinar aspectos formais da língua escrita institucionalizada, mas apenas o que é relativo à argumentação, compreendida como “seleção” de argumentos disponíveis socialmente.

A crença de que o sentido está no texto faz com que haja uma crescente corrente que apregoa que o que importa na escrita é ‘fazer-se entender’, independente dos aspectos semióticos e formais do escrito. Ao fazer menção à impossibilidade de uma análise devido aos “dados” elencados, a plataforma desresponsabiliza-se de avaliar esses aspectos e concentra-se na avaliação relativos aos argumentos mobilizados e de sua composição textual ou não.

No parágrafo III, o uso do pronome relativo ‘*que*’ na inserção da oração subordinada adjetiva explicativa “A anencefalia é causada por falta de ácido fólico na gestante, que pode ser encontrada em vários alimentos” corrobora essa questão. A conexão das frases implica que o pronome relativo “que” estaria substituindo o vocábulo “gestante”. No entanto, essa leitura não é coerente, já que gestantes não são encontradas em alimentos. Mas se o sentido está no texto, é esse o sentido a ser abonado.

A plataforma não discute essa questão, já que prioriza os argumentos em detrimento dos aspectos semióticos e formais do texto. É evidente que o *locutor-escritor* intentava relacionar alimentos e ácido fólico, mas é necessário que ele saiba que não é isto que ele fez. Somente assim procedendo é que sua relação com a escrita pode tornar-se outra. Portanto, a questão não é simplesmente ser compreendido; é necessário voltar-se à apropriação da língua escrita. E essa é uma questão de ensino e não de treino ou prática de escrita puramente.

No que diz respeito ao apontamento da plataforma sobre esse parágrafo, é afirmado que “em momento algum, nesse parágrafo, trata-se da questão do aborto. Houve mudança de enfoque no tema”. Esse apontamento corrobora o apontamento relativo ao quarto parágrafo: “Que opinião espera-se que seja mudada? A polêmica do aborto não foi retomada, reforçando o desvio temático”. O 'comentário geral', por sua vez, reporta-se aos apontamentos específicos: “há bom conteúdo informativo no texto, mas isso não está adequadamente direcionado para a defesa de um ponto de vista. A polêmica sobre a autorização do aborto no caso de anencefalia foi mencionada na introdução, mas depois o autor passa a enfocar causas da doença e formas de prevenção, abandonando o tema específico. Não há posicionamento do autor em relação ao tema”. Portanto, os dois últimos comentários específicos e o 'comentário geral' seguem uma mesma linha de avaliação.

Vejamos abaixo os dois últimos parágrafos do texto, a fim de analisar os comentários da plataforma:

A anencefalia é [é] causada por falta de ácido fólico na gestante, que pode ser encontrada [encontrado] em vários alimentos, entre eles fígado, feijão e folhas, como a couve e o brócolis, entre outros alimentos, e também em farmácias através de suplementos alimentares para grávidas e mulheres que estão com planos de engravidar. A prevenção pode ser feita com a suplementação de ácido fólico quando se está planejando uma gravidez e ao longo dos três primeiros meses de gestação.

Enfim, sabendo disso podemos começar a realizar campanhas para informar a população sobre o real problema **para que todos possam formar suas**

**opiniões sobre o caso, com isso muitas pessoas mudariam de opinião** e o melhor poderíamos reduzir significamente **[de modo significativo]** os casos com a conscientização popular sobre a prevenção.

O tema proposto pela plataforma online foi: “O supremo Tribunal Federal fez bem em legalizar o aborto de anencéfalos?” Embora haja o desvio temático mencionado pela plataforma, o texto apresenta argumentos que sugerem o posicionamento favorável do *locutor-escritor* à liberação do aborto nos casos de anencefalia. No entanto, o texto focaliza a prevenção da anencefalia por meio da suplementação de ácido fólico antes e durante o primeiro trimestre de gravidez, de modo a argumentar que, assim procedendo, o número de abortos diminuiria. A proposta de intervenção respalda-se na prevenção em detrimento da liberação do aborto nos casos de anencefalia. Assim, em “realizar campanhas para informar a população sobre o real problema **para que todos possam formar suas opiniões sobre o caso, com isso muitas pessoas mudariam de opinião**”, o trecho em vermelho marca um problema textual. A conexão das frases “formar suas opiniões sobre o caso” e “com isso muitas pessoas mudariam de opinião” provoca uma contradição: enquanto “formar suas opiniões” pressupõe que não há uma opinião de antemão, “mudariam de opinião” pressupõe que haja uma opinião de antemão e que esta será mudada a partir da conscientização da população sobre a gravidade e a prevenção da anencefalia. Resta questionar sobre quais seriam as referências possíveis para “o caso” e para “isso”. A que referem os nominais “o caso” e “isso”? “O caso” tanto pode referir à liberação do aborto nos casos de anencefalia quanto à prevenção da anencefalia. “Isso”, por sua vez, pode referir tanto à conscientização da população sobre a prevenção quanto à argumentação mobilizada pelo *locutor-escritor*, a fim de levar o leitor a mudar seu posicionamento sobre a liberação do aborto em casos de anencefalia. Essa equivocidade sobre a *leitura-interpretação* da conclusão impele a plataforma a avaliá-la como “fuga temática”: “o texto não apresenta um posicionamento sobre o tema”.

Embora, nesse texto, as possibilidades de *leitura-interpretação* estejam abertas à equivocidade, é possível vislumbrar um posicionamento sobre o tema. Portanto, de nossa perspectiva, o texto apresenta problemas de apropriação da língua escrita que afetam, sobremaneira, o seu manejo no processo de planificação textual, o que provoca os comentários da plataforma. Assim como no texto 2, é possível (de)limitar possibilidades de *leitura-interpretação* mais aceitáveis, dada a historicidade dos sentidos. Ou seja, apesar de haver um *afrouxamento do laço* entre palavra e referente, já que a *relação discursiva* necessária ao estabelecimento da correferenciação permanece comprometida

pelo manejo da língua escrita, é plausível fazer uma *leitura-interpretação* coerente do texto.

A estabilização do sentido é uma questão social, já que o efeito pragmático de comunicação deve funcionar nas relações discursivas, a fim de que os (inter)locutores possam ter a impressão de se comunicarem uns com os outros, por meio de um sistema, a língua, que apesar de centrada em uma mesma estrutura, permite que as suas relações com as manifestações humanas se deem de modo individual(izante).

[...] aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aquele que os percebe, pois o mesmo sistema está estabelecido nele. (BEVENISTE, 2005[1963], p. 24)

A partir disso, é preciso levar em consideração a subjetividade da linguagem. Se a língua é constitutiva do humano como ser racional, ela é também o meio pelo qual os homens se colocam como sujeitos e (se) simbolizam (n)o mundo. Embora daí resulte a multiplicidade de *leituras-interpretações* possíveis, há limite e esse limite é posto pelo real da língua em relação ao real da história, de modo que as *leituras-interpretações* são de natureza social, uma vez que o próprio indivíduo resulta da ação da linguagem em sociedade.



#### **Recorte 4**

#### **Texto 4 com as nossas marcações.**

#### **Zona do euro**

I - A crise do euro não é nada boa para o mundo, já que a europa e o principal centro comercial dos continentes. Dá para se vê na grande repercussão mundial onde você liga a televisão e o principal assunto é a crise do euro.

II - No brasil a principal potência comercial da américa do sul, mesmo sendo considerado um país de terceiro mundo, a crise afetou pouco, pois o país foi um dos últimos a entrar e um dos primeiros a sair.

III - A melhor saída para europa sair desta crise é olhar melhor para os outros continentes, tipo asia, America dentre outros e vê que o mundo não gira em torno de si, pois ele precisa de ajuda de outros continentes para sair desta crise.

<Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/zona-do-euro.jhtm>>

<Data da coleta: 02/05/2015>

#### Texto 4 com a devolutiva da plataforma

##### Zona do euro

A crise do euro **não é nada boa para o mundo**, já que a europa e **[Europa é]** o principal centro comercial dos continentes. **Dá para se vê [ver] na grande repercussão mundial onde você liga a televisão e [repercussão mundial, pois na televisão] o principal assunto é a crise do euro.**

No brasil **[Brasil,]** a principal potência comercial da américa do sul, **[América do Sul,]** mesmo sendo considerado **um país de terceiro mundo, a crise afetou pouco, pois o país foi um dos últimos a entrar e um dos primeiros a sair.**

A melhor saída para europa **[a Europa]** sair desta crise **é olhar melhor para os outros continentes, tipo asia, America [como a Ásia e a América,] dentre outros e vê [e ver] que o mundo não gira em torno de si, pois ele [ela] precisa de ajuda de outros continentes para sair desta crise.**

##### Comentário geral

Para discutir adequadamente o tema, o autor deveria ter pesquisado um pouco mais, já que o texto não vai além de frases soltas, incoerentes. É preciso, também, aprimorar a linguagem, pois a dissertação pede o uso de expressões cultas e precisas.

##### Aspectos pontuais

- 1) Primeiro parágrafo: a) linguagem coloquial e comentários muito informais. Também não se deve conversar com o interlocutor.
- 2) Segundo parágrafo: a) o Brasil é hoje considerado um país em desenvolvimento; b) último a entrar e primeiro a sair de onde? Frases sem teor informativo.

3) Terceiro parágrafo: proposta inconsistente, sem lógica.

No primeiro parágrafo do texto, a ausência do acento gráfico em “e” (A crise do euro não é nada boa para o mundo, já que a europa e o principal centro comercial dos continentes.) faz com que, em detrimento da possibilidade de compreendê-lo como verbo (verbo *ser* conjugado na 3ª pessoa do singular no presente do modo indicativo), haja a possibilidade de compreendê-lo como conjunção coordenativa aditiva. Se considerarmos que o “e” seja uma conjunção aditiva, a frase está incompleta, pois “a europa” e “o principal centro comercial dos continentes” teriam o mesmo *status* gramatical – sujeito – e faltar-lhe-ia o predicado e o usuário não teria conseguido explicitar a causa, sinalizada pela conjunção *já que*. Se considerarmos que o “e” seja o verbo *ser* conjugado na 3ª pessoa do singular no presente do modo indicativo, a frase está completa e funciona como argumento para explicar o porquê de a crise do euro não ser “nada boa para o mundo”.

Na devolutiva da plataforma, foi feita, em verde, uma correção resolutiva de “e”, conforme é possível observar abaixo:

A crise do euro **não é nada boa para o mundo**, já que a europa e **[Europa é]** o principal centro comercial dos continentes. **Dá para se vê [ver] na grande repercussão mundial onde você liga a televisão e [repercussão mundial, pois na televisão] o principal assunto é a crise do euro.**

Segundo Ruiz (1998), as correções resolutivas solucionam problemas locais dos textos. Esses problemas podem ser de natureza diversa: gramatical, ortográfica, textual, argumentativa etc. É o tipo de correção que, segundo a autora, reflete a leitura do corretor, pois essa leitura é sobreposta ao escrito do *locutor-escritor*. Trata-se, portanto, de uma postura assimétrica e autoritária que, além de não oportunizar ao *locutor-escritor* um trabalho elaborador sobre seu escrito, impossibilita o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre aquele que escreve e aquele que corrige o escrito.

É importante pontuar que, segundo Ruiz (1998), a correção resolutiva é a mais utilizada no espaço político-simbólico escolar. Os cursos preparatórios, por integrarem o espaço político-simbólico escolar, também encontram na correção resolutiva seu principal mecanismo de trabalho sobre a produção textual. Na contemporaneidade, as ações pedagógicas estão aproximando-se, cada vez mais, de métodos mecânicos. Assim,

o ensino de escrita em Língua Portuguesa que deveria pautar-se no diálogo entre os participantes do processo e no trabalho elaborativo sobre o escrito/texto do aluno torna-se um exercício para cumprir demanda escolar, sem que essa experiência afete sua relação com a escrita.

Assim analisando, é compreender que a plataforma não simula a escola; é compreender que a escola está priorizando o exercício<sup>56</sup> em detrimento da atividade, de modo a aproximar-se dos objetivos da plataforma; é compreender que essa condição de ensino está mitigando a participação efetiva do professor no processo de aprendizagem do aluno, de modo que discursos sobre a dispensabilidade do professor ganham força e circulação social. Exemplo disso é a disseminação de cursos à distância.

Ainda sobre o parágrafo I, a plataforma apresenta comentários vagos, como já notamos nas análises anteriores.

1) Primeiro parágrafo: a) linguagem coloquial e comentários muito informais. Também não se deve conversar com o interlocutor.

Quais termos ou construções são informais? Por que não se deve usá-los? Ainda, quais as razões de não poder haver interlocução com o leitor, se há gêneros dissertativo-argumentativos (como o texto de opinião) em que isso é uma característica? São questões que o leitor-escriptor pode se fazer sobre os comentários da plataforma.

No texto 4, é interessante notarmos, ainda, que a ausência de complementos verbais linguisticamente postos coloca problemas para a compreensão do texto e para o processo de co-construção da referência no movimento de *leitura-interpretação* do texto. No parágrafo II, ao inserir a oração subordinada adverbial causal “pois o país foi um dos últimos a entrar e um dos primeiros a sair” no trecho “a crise afetou pouco”, embora os verbos “entrar” e “sair” sejam tradicionalmente considerados intransitivos, há a necessidade de que o complemento adverbial seja posto, uma vez que seu apagamento produz equivocidade de sentido. Por isso, não é possível fazer uma leitura que garanta uma resposta para o questionamento de onde ou em que o Brasil foi um dos últimos a

---

<sup>56</sup> Estamos compreendendo *exercício* como ações pedagógicas que levam o aluno à ordem da repetição, ao fazer mecânico, enquanto *atividade* pressupõe que o aluno faça algo com o saber. Assim, em relação à produção textual, uma atividade deve levar o aluno a apropriar-se da língua escrita, a fim de mobilizá-la em um uso específico, no qual ele tenha que se implicar para realizá-la.

entrar e um dos primeiros a sair, o que “corrói” a mensagem em co-construção, de modo que o efeito de uni(ci)dade do sentido é comprometido.

No brasil [**Brasil,**] a principal potência comercial da américa do sul, [**América do Sul,**] mesmo sendo considerado **um país de terceiro mundo, a crise afetou pouco, pois o país foi um dos últimos a entrar e um dos primeiros a sair.**

2) Segundo parágrafo: a) o Brasil é hoje considerado um país em desenvolvimento; b) último a entrar e primeiro a sair de onde? Frases sem teor informativo.

A plataforma questiona, em seus aspectos pontuais, o mesmo que, em nossa *leitura-interpretação*, mostrou-se de difícil compreensão. Todavia, afirma que o texto não possui ‘teor informativo’, embora a própria plataforma destaque que Brasil não é um ‘país de terceiro mundo’ mas sim um ‘país em desenvolvimento’. O *locutor-escritor* traz uma informação equivocada, mas que tem valor informativo. É mais um ponto no qual o *locutor-escritor* pode não compreender o desvio apontado e seus efeitos.

De acordo com a argumentação do texto em questão, a possibilidade maior é a de que o *locutor-escritor* esteja remetendo à crise, ou seja, o Brasil teria sido um dos países que entrou por último na crise e um dos primeiros a sair. Todavia, a *leitura-interpretação* do enunciado também permite que ocorra uma quebra na compreensão da argumentação intentada, já que, mesmo que seja esse o intentado argumentativo do *locutor-escritor*, não há uma explicação de o porquê o Brasil teria permanecido pouco na crise.

De nossa parte, parece-nos que o *locutor-escritor* apresenta dificuldade para empreender as abstrações de alto grau que o processo de escrita demanda. Conforme Benveniste (2014), a escrita não é mera representação da fala; é uma forma secundária de fala. Tal concepção implica que há uma relação entre escrita e fala; no entanto, essa relação não é de espelhamento. A escrita constitui, com efeito, um outro sistema de signos, com suas especificidades. Por isso, a escrita está ligada a uma transposição da *linguagem interior*, e não a uma transposição do pensamento; ela não é um mero decalque da fala, pois nela perdemos a *riqueza ‘contextual’*, necessária à construção da significação. Esse processo de *abstração de alto grau*, para quem está vivenciando ainda uma relação frágil com a (língua) escrita, é complexo e demanda trabalho.

Ao tratar da significação, Benveniste teoriza que, para o acontecimento da *leitura-interpretação*, é necessário um processo de reconhecimento e de compreensão dos enunciados. O leitor deve reconhecer os grafos que fazem parte da língua escrita;



concomitantemente, é preciso que o leitor seja capaz de co-construir as relações entre os grafos necessárias à significação dos enunciados, nesse mo(vi)mento entra em cena o processo de compreensão. Portanto, reconhecimento e compreensão devem co-ocorrer para que o acontecimento da *leitura-interpretação* possa ser empreendido.

Benveniste (2014 [1968 e 1969]) assim o explica:

[a] Língua como o único sistema semiológico que significa de duas maneiras diferentes:

1) Enquanto conjunto de signos. Todas as unidades são, então, signos também. Elas são suscetíveis de serem reconhecidas por todos aqueles que têm a língua em comum. Essas unidades são transpostas enquanto se prestam a um reconhecimento pela escrita. [...]

2) Enquanto agrupamento de signos portador de significação. Há necessidades complexas que, satisfeitas, tornam possível a construção de enunciados significantes por meio de signos. “Compreender” é o termo característico dessa segunda operação. “Reconhecer” e “compreender” dirigem-se a centros fisiológicos absolutamente diferentes. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 182).

Ocorre, em muitos mo(vi)mentos do processo de aprendizagem da escrita<sup>57</sup>, uma tendência ao reconhecimento em detrimento da compreensão, uma vez que esse processo é complexo e de difícil apreensão. Há práticas pedagógicas que recorrem ao uso de modelos pré-estabelecidos, como é comum nas aulas voltadas para a escrita de textos para exames de ingresso no Ensino Superior. Dessa forma, uma das possibilidades que poderiam explicar a ausência dos complementos verbais necessários à *leitura-interpretação* do texto 4, é o fato de o *locutor-escritor* não ter noção da importância do processo de (inter)subjetivação na e pela escrita, imposto pela necessidade de compreensão.

Já no parágrafo III, ocorre o uso de um pronome pessoal. O uso desse pronome do modo como este se dá reforça nossa colocação acima. O pronome pessoal “ele” é usado como anáfora-pronominal. Mas qual seria o termo por ele referenciado? Há uma equivocidade, já que não é possível determinar o termo referenciado por ele. Relativo ao intentado argumentativo, o termo mais coerente parece ser “Europa”. Para tanto, seria adequado o uso do pronome pessoal “ela”, já que “Europa” é um substantivo feminino singular.

---

<sup>57</sup>. De nossa perspectiva teórica, esse processo é contínuo à vida do homem e perpassa todas as situações em que ele experimenta uma relação com a escrita, sejam elas referentes à produção, sejam elas relativas à *leitura-interpretação*.

Como há no texto o termo “mundo” anteposto à oração que contém o pronome “ele”, que é um substantivo masculino singular, esse torna-se um possível termo a ser referenciado por “ele”. Nesse caso, se o pronome pessoal “ele” referenciar o termo “mundo”, a argumentação estará prejudicada, já que o termo “mundo” semanticamente contém “continentes”, tornando “estranha” uma construção na qual “o mundo pediria ajuda a outros continentes”. Nessa *leitura-interpretação*, “mundo” estaria para “continente”. Seria possível o *locutor-escritor* concebê-los como sinônimos? Como sabê-lo, se nessa escrita não há a possibilidade da reversibilidade<sup>58</sup>?

Por último, há a possibilidade de o *locutor-escritor* ter produzido uma anáfora indireta, em função do processo de planificação<sup>59</sup> da *linguagem interior*. Tendo-se em conta que a Europa é também um continente, pode ser que a referência por meio do pronome pessoal “ele” tenha sido efetivada por associação com “outros continentes” que, inclusive, aparece próximo ao pronome<sup>60</sup>. Assim, teríamos: “pois o Continente Europeu precisa de ajuda de outros continentes para sair desta crise.”.

O pronome “ele” presentifica no texto escrito uma influência da oralidade. Essa influência afeta a planificação de tal forma que a referência permanece em uma relação de flutuação.

Na *leitura-interpretação* da plataforma, também ressoam, em certo ponto, flutuações; todavia há, mais uma vez, uma correção resolutiva.

A melhor saída para europa [a Europa] sair desta crise é olhar melhor para os outros continentes, tipo asia, America [como a Ásia e a América,] dentre outros e vê [e ver] que o mundo não gira em torno de si, pois ele [ela] precisa de ajuda de outros continentes para sair desta crise.

3) Terceiro parágrafo: proposta inconsistente, sem lógica.

---

<sup>58</sup>. O conceito de *reversibilidade* refere-se à possibilidade de o interlocutor poder colocar-se na condição de locutor e vice-versa, estabelecendo, assim, uma relação responsiva entre os participantes da *relação discursiva*.

<sup>59</sup>. Concebemos *planificação* de duas formas: planificar como processo relativo ao planejamento organizacional da escrita e como processo de linearização da linguagem interior. Se a linguagem interior é global, agramatical, alusiva, como preconiza Benveniste (2014), a sua linearização é complexa e pode ser afetada, inclusive, por aquilo que aparecerá *a posteriori*, ou ainda por aquilo que permanecerá na zona do não-dito.

<sup>60</sup>. Há teorias sobre o processamento mental que preconizam que a proximidade dos constituintes oracionais interfere no arranjo final.

Destacamos o apontamento específico de que o terceiro parágrafo tem uma proposta ‘sem lógica’. Há personificação do mundo como se ele fosse uma pessoa egoísta que não percebe a necessidade de se relacionar com outros países, os quais fazem parte dele. Embora confuso, seria necessário apontar, para o *locutor-escritor*, minimamente onde está o problema ou em que ele se apoia; o mesmo vale para o comentário geral, que apenas ratifica o que já foi apontado vagamente nos comentários pontuais.



---

*[...]É preciso saber vestir  
o texto,  
como tatuagem na própria  
pele.*

*É preciso saber tatuar  
o texto,  
como sulcos feitos  
na bruta realidade.*

*O duplo estilete  
do texto e da leitura,  
do autor e do leitor.*

*A dupla tatuagem  
contra o próprio corpo  
e a realidade bruta.*

*A tatuagem que se imprime  
para poder forçar  
a barra.*

*A tatuagem que o corpo,  
depois de violado  
tata. Violentando.*

SANTIAGO, Silviano. (1978.)

Neste mo(vi)mento de análise global, demonstramos como as questões que se nos impuseram, nas análises pontuais, sobre as formas linguísticas e o processo de correferenciação endossam as perspectivas atuais de ensino e como isso pôde ser notado, a priori, na aproximação da escrita à oralidade. Ainda, os dados analisados ratificam as atuais problemáticas que vêm tendo destaque midiático sobre o que chamam de plágio no Enem, conforme será demonstrado neste capítulo. Essas questões se relacionam aos processos atuais de ensino de escrita nos espaços político-simbólicos escolares, como mostramos nos trechos das duas reportagens que tratam do uso de fórmulas prontas para a escrita das produções exigidas em exames, a partir de um caso específico do Enem.

A princípio, destacamos que a sintagmatização das formas linguísticas de acordo com os parâmetros da normatização instituída, na escrita, é necessária para que o efeito de correferenciação seja estabelecido, de modo a produzir, conjuntamente, um efeito de evidência do sentido compreendido. Isso, porque a co-construção textual da referência impacta a produção do efeito de correferenciação necessário para a *leitura-interpretação* de um texto ser assumida como “verdade”. Essa é a premissa basilar de todas nossas análises e o que pudemos comprovar a partir da análise dos 219 textos dos anos de 2012 e 2013 produzidos por *locutores-escritores* diversos e publicados pela Plataforma Uol Educação, no *link* Redações. Como a plataforma simula, em certo sentido, o Enem, podemos estabelecer um paralelo dos resultados obtidos com as produções textuais produzidas no âmbito do Enem. Assim, uma pequena comparação mostrou-nos que o que foi afirmado para as produções da plataforma também pode ser dito das redações do Enem.

Essa semelhança acirra nossos questionamentos: a fragilidade na relação do *locutor-escritor* com a (sua) língua escrita institucionalizada constitui um indício de que o ensino de escrita em Língua Portuguesa, a partir da produção textual baseada estritamente na prática / treino de produção textual, não consegue promover a escrita do aluno / candidato / usuário a uma escrita institucionalizada e subjetiva. Ademais, não trabalha a (sua) relação com a escrita na produção textual de modo a possibilitar-lhe uma relação consistente com a (sua) língua escrita.

Assim, enquanto a função da plataforma é oportunizar a prática / treino da produção textual nos moldes do Enem, o jogo da sala de aula deve ir além e investir na relação professor-saber-escrito-aluno para a promoção do ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. É preciso, portanto, que haja uma relação

professor-aluno, na qual o jogo intersubjetivo seja jogado de modo que o professor, na condição de leitor-avaliador do texto do aluno, possa conduzir o aluno na realização de um trabalho elaborado sobre o texto escrito. Para isso, o processo não pode ser interrompido na correção. Assim, a correção não deve ser feita para fins de visão dos erros, mas para a realização, por parte do aluno e com auxílio do professor, de um trabalho elaborado que oportunize ao aluno trabalhar sobre seu texto escrito e, assim procedendo, enfrentar os problemas sinalizados pelo professor. Dessa forma, o aluno apr(e)enderá os mecanismos da língua escrita, seus modos de sintagmatização instituídos e se constituirá um *locutor-escritor* capaz de lidar com os meandros da escrita institucionalizada e de subjetivar-se na e pela escrita na produção textual.

No cenário atual, como o processo de produção textual é interrompido na correção, embora frequentemente cursos preparatórios e utilize plataformas para a prática / treino de produção textual, o aluno / usuário / candidato do Enem permanece investido em uma relação frágil com a (sua) língua escrita e isto os números oficiais do Enem mostram cabalmente. Por isso, a ideia propalada de que o “importante é comunicação” pode constituir-se como um obstáculo à assunção do aluno / usuário / candidato do Enem a uma escrita institucionalizada e subjetiva que permita, de fato, avaliá-lo como apto à educação superior. Por isso, a correção da plataforma seria contributiva se seus comentários e apontamentos específicos estivessem em função de o usuário poder realizar um trabalho elaborado sobre o texto escrito, de modo a enfrentar, por um lado, o manejo da língua escrita nos processos de sintagmatização e, de outro, valer-se com lógica e sentido do repertório de argumentos passível de ser mobilizado. A plataforma poderia, assim, disponibilizar uma relação interlocutiva entre o leitor-avaliador do texto produzido e o usuário em condição de *locutor-escritor*, a fim de estabelecer a possibilidade de repostagem de versões do texto produzido.

Na contramão dessa relação interlocutiva, encontramos essa tecnologia de ensino voltada estritamente para a prática / treino de produção escrita nos moldes do Enem. E o pior é o espaço escolar – no qual o ensino de escrita em Língua Portuguesa, a partir da produção textual, deveria acontecer - valer-se desse modelo, e os professores inseridos nessa política utilitarista de tecnização do saber não oportunizarem uma *troca* com o aluno que lance mão da reversibilidade, por exemplo; mantendo expurgada a possibilidade de um trabalho elaborado sobre o texto escrito. No espaço escolar, esse trabalho é reduzido / compreendido, muitas vezes, como “passar a limpo” o texto escrito,

a fim de facilitar a sua leitura. Aí reside o problema: o ensino atual moldar-se a práticas utilitárias de treino de escrita.

A partir do discurso de que o que vale é a compreensão do texto pelo leitor, em seu sentido mais banalizado, o ensino de uma escrita institucionalizada a partir da produção textual deixa de ser mote nas instituições escolares e, quando a prática / treino é oportunizada, é vivenciada como tarefa para cumprir uma demanda escolar. A partir disso, muitas vezes, o professor perde esse lugar e passa apenas a colocar-se na posição de leitor do texto, desresponsabilizando-se de sua função professoral, de modo a imobilizar-se em um sentido relativo à comunicação, em que o que supostamente importaria é uma argumentação minimamente plausível. Posicionar-se dessa forma possibilita uma crença de que os aspectos formais da língua escrita são minúcias do processo de escrita.

Esse discurso possibilitou a emergência da ação pedagógica de fornecer ao aluno “fórmulas prontas” as quais basta encaixar o tema da proposta de redação e manejar, minimamente, alguns dos argumentos fornecidos pelos textos motivadores para se obter um texto. Em 2017, uma reportagem da *Revista Guia do Estudante* mostrou essa ação pedagógica, mostrando opiniões contrárias e opiniões favoráveis. Essa ação pedagógica tornou-se alvo de notícia, pois uma candidata do Enem, valendo-se de “fórmulas prontas” e da cópia adaptada obteve nota máxima no referido exame. Como a proposta solicita que o candidato redija um texto em que apresente uma proposta de intervenção e que mobilize os conhecimentos por ele adquiridos em sua trajetória estudantil, houve questionamentos sobre se essa prática não tornaria o texto um texto de outro, configurando-se, nesse caso, como plágio.

Vejamos um trecho da reportagem, a fim de melhor compreender a questão: a prática/treino pode prejudicar a assunção do aluno / usuário / candidato do Enem a uma escrita institucionalizada e subjetiva, de modo que, embora o processo de co-construção textual da referência seja estabelecido, esse não foi resultado do manejo da língua escrita e da mobilização do repertório do próprio aluno/usuário/candidato do Enem.



## REDAÇÃO (COPIADA X REDAÇÕES ORIGINAIS)

O texto corrido abaixo, em preto, é o que obteve nota mil no Enem 2016 e copiou duas redações feitas em 2014 e 2015. Nas laterais, em cores, estão os trechos plagiados.

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente a intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento."

→ Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado de nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de empresários e anunciantes em relação à publicidade para crianças é uma das faces mais perversas de uma sociedade que se despe de valores éticos em nome do estímulo ao consumo.

Texto original:  
Professor Rafael Cunha

É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. De acordo com Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a agressão contra a mulher rompe essa harmonia; haja vista que, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas.

← "É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. Conforme Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a perseguição religiosa rompe essa harmonia; haja vista que, embora esteja previsto na Constituição o princípio da isonomia (...)."

Segundo Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. (...)

Texto original:  
Estudante Raphael de Souza

Assim, poderemos, aos poucos, abrir as cortinas do mundo capitalista para nossas crianças, de modo que possam vir a se tornar consumidores realmente conscientes no futuro. É um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar.

← "De acordo com Durkheim, o fato social é a maneira coletiva de agir e de pensar. Ao seguir essa linha de pensamento, observa-se que a preparação do preconceito religioso se encaixa na teoria do sociólogo, uma vez que se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. (...)"

Assim, poder-se-á transformar o Brasil em um país desenvolvido socialmente, e criar um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar."

Texto original:  
Professor Rafael Cunha



Na reportagem, é mostrado que redações que conseguiram ser avaliadas em mil pontos, a nota máxima na redação do Enem, possuem trechos literalmente copiados de outros textos que foram bem avaliados no exame em anos anteriores ou de “macetes” dados por professores e *sites*. Na redação mote para a reportagem, além dos trechos literalmente copiados, as partes restantes que poderiam fazer supor serem da candidata constituem cópia adaptada ao tema da proposta de redação; portanto, permanece na zona do encaixe do tema na fórmula pré-estabelecida. Continuamos, por conseguinte, na condição de plágio.

A redação da reportagem, acima apresentada, deixa ver como a sua construção textual se deu: o estudante Raphael de Souza, que conseguiu 1.000 pontos no ano de 2015, e o Professor Rafael Cunha, que ministra aulas *online* em uma plataforma digital chamada “Descomplica”, tiveram trechos de seus textos utilizados pela candidata na constituição do texto. Destacamos a explicação da candidata:

“Eu fazia três redações por semana. Meu professor ensinou como era a estrutura da dissertação e eu tinha muitas redações como modelo”, diz a aluna. Ela mesma contou que usou ideias de outros textos: “No dia do Enem, eu já sabia mais ou menos o que iria escrever. Não tinha a redação pronta porque não sabia qual seria o tema, mas usei aquela do equilíbrio aristotélico [a do estudante Raphael de Souza] como base”.

Percebemos que ela estava submetida a uma rotina de trabalho intensa. Todavia, ainda assim, preferiu fazer uso de “fórmulas prontas” compostas a partir de trechos de outros textos produzidos já bem avaliados. Como essa prática tornou-se comum em cursos preparatórios, a candidata não consegue ver o problema ético ali implicado, assim como não percebe que, assim procedendo, falseia a sua avaliação, já que o texto não resulta de seu gesto de apropriação da língua escrita. Aquele que escreve diz de si em sua relação com a (sua) língua escrita, em um processo de subjetivação, o que não ocorre na cópia. Logo, a candidata, ao compor o texto com trechos de outros, não dá condições de o exame avaliar a sua relação com língua escrita na produção textual, mas sua capacidade de “montar um quebra-cabeças” textual.

Nesse sentido, o processo acaba esbarrando-se na transcrição, não há *escrita* no sentido que a compreendemos: subjetivada. Cabe ainda observarmos a resposta dada pelo

Inep à polêmica em outra reportagem<sup>61</sup>, posterior à reportagem supracitada, na qual alguns professores emitem suas opiniões sobre como enxergam o uso de fórmulas prontas em redações:

Ao Guia do Estudante, a professora Maria Inês Fini, presidente do Inep, afirmou: “Consideramos lamentável o episódio. O Inep adotará as necessárias providências para dificultar esse tipo de atitude que impacta negativamente no desenvolvimento ético de nossa juventude e população adulta e nos critérios de justiça e transparência dos processos de acesso ao ensino superior no Brasil”.

Na resposta da presidente do Inep, é possível ver significando o discurso jurídico de responsabilização do indivíduo por suas ações. Desse modo, uma questão que é social porque está pautada em ações pedagógicas de sala de aula, conforme é observável nas opiniões dos professores que defendem a candidata, passa a ser particularizada. Assim, é legado ao campo da ética individual a causa dos episódios de plágio, sem questionar as ações pedagógicas que estão embutindo nos alunos a ideia de que se trata de um artifício válido, autorizado. Destacamos algumas citações de professores na reportagem 2: a do professor que teve sua redação plagiada e a de professores de grandes cursos preparatórios, que acreditamos representar a opinião de muitos professores que se valem dessas orientações para com seus alunos:

### **Trechos da reportagem 2: as opiniões**

A coordenadora de redação do Curso Poliedro em São Paulo, Gabriela de Araújo Carvalho, revela que, apesar de seu empenho, os alunos acabam produzindo textos que são como colchas de retalhos de outras redações. “A maior parte dos alunos chega ao cursinho com uma bagagem bem ruim e, por conta do curto período de tempo para se preparar, acabam achando mais seguro decorar um monte de coisas. Acho bem possível que a pessoa que plagiou tenha decorado os textos. Os alunos fazem mesmo isso”, avalia.

Gabriela afirma ser comum que professores indiquem boas redações como exemplos para os alunos – mas que de forma alguma incentiva a cópia. “Eu acabo recorrendo a uma estrutura bastante padrão e mostro vários textos acima da média para que entendam o que precisa ser feito. Mas noto que, quando vamos chegando ao fim do ano, muitos estão produzindo ‘Frankensteins’: dá para identificar de onde veio cada frase”, relata. “A gente não incentiva isso e inclusive marca como plágio na correção. Mas então eles parafraseiam

---

<sup>61</sup><http://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/professores-comentam-uso-de-formulas-prontas-na-redacao-do-enem/> - chamaremos essa reportagem de ‘reportagem 2’.

[disfarçam] as coisas. Eles sabem que estão copiando. Não é bom, mas parece que é inevitável”, completa.

Rafael Cunha, professor de redação e diretor-executivo do site Descomplica, é o autor da redação “Abrindo as cortinas” que teve seu primeiro parágrafo plagiado pela aluna no Enem 2016. Ao contrário de Gabriela, ele viu elementos positivos no plágio. “A aluna conseguiu fazer algo muito bom, demonstrou inteligência linguística ao fazer a adaptação dos textos a um novo tema. A palavra plágio traz apenas essa conotação tão negativa. Mas, como professor, eu pensei ‘que legal!, Ela usou a minha redação’. Talvez ela tenha lido tantas vezes, e gostado tanto, que as palavras ficaram na mente dela. Ela inteligentemente conseguiu usar”, comentou. E completa: “É natural que estudantes inseguros procurem redações exemplares. Eu mesmo falei para meus alunos pegarem redações com notas altas para se inspirarem”.

De início, vale dizer que o professor Rafael está constituído pelo discurso de tecnização da produção textual, de modo que ele mostra-se favorável à ação da candidata. Assim, ele não consegue significar sua ação como plágio, mas como “inspiração”. “Inspiração” não necessariamente significa “cópia”. Ela pode significar analisar as formas de sintagmatização presentes em textos bem avaliados, a fim de melhorar sua própria sintagmatização. De qualquer modo, para ele, a habilidade de “montar um quebra-cabeças” com trechos de outros textos na produção textual é uma ação positiva e isso mostra como esse discurso está em uma relação de crescente dominância no espaço escolar.

A capacidade de conectar frases e parágrafos na produção textual é parte do gesto de apropriação da língua escrita na sua conversão em “discurso escrito”. No entanto, essa conexão relaciona-se às frases concebidas na presente instância de enunciação escrita. No entanto, essa concepção não é da candidata, pois os restos linguísticos das frases – referência à obra machadiana, à teoria de Aristóteles e à de Durkheim – não foram produzidos propriamente por ela. Nesse texto em específico, há traços de *escrita* e há cópia, com predomínio da segunda, o que lhe outorga a condição de plágio. Assim, essa ação pedagógica de fornecer ao aluno “fórmulas prontas” não está ensinando-o a escrever um texto em uma escrita institucionaliza e subjetiva em Língua Portuguesa, mas o está ensinando a plagiar. Isso é algo grave, porque o plágio está, assim, tornando-se válido e autorizado socialmente.

Salientamos que o professor Rafael pode ter notado outras questões na problemática abordada, e não apenas aspectos positivos. O escritor da reportagem menciona que o professor viu elementos positivos na redação da candidata, mas não que viu apenas pontos positivos. Segundo o professor em questão, a aluna teria demonstrado

“inteligência linguística” ao utilizar trechos do texto escrito por ele e por um outro candidato, todavia – no mesmo comentário – ele diz: “Talvez ela tenha lido tantas vezes, e gostado tanto, que as palavras ficaram na mente dela.”. Mesmo que o texto da candidata - usando os termos da professora Gabriela – pareça uma ‘colcha de retalhos’, a sutura desses ‘retalhos’ foi bem realizada. Tão bem-feita que o efeito de correferência entre texto e leitor-avaliador do Enem se deu. Geralmente, em colchas de retalhos, as emendas e as costuras ficam visíveis, o que não ocorreu na redação da candidata em questão. É essa a ‘inteligência linguística’ mencionada pelo professor Rafael, a capacidade de a candidata relacionar os recortes.

Sabemos que é complexo avaliar um texto como esse, pois as articulações não são próprias da candidata, até porque são diferentes, inclusive, os aspectos cognitivos de que se faz uso ao copiar e ao *escrever*. Na cópia, a articulação não foi realizada *pelo locutor-escriptor*. No caso da candidata, sua única articulação é dada entre recortes de outrem. Neste último aspecto, há um manejo bem-sucedido de *língua escrita*, mas isso deve ser avaliado com uma nota máxima, quando um dos quesitos avaliados é a autoria? Acreditamos que não. Ao rebater a professora Gabriela, o professor Rafael está chamando atenção para esse aspecto: articulação.

Ambos os professores são considerados autoridades sobre a questão, isso fica evidente nos apostos utilizados na reportagem: “coordenadora de redação do Curso Poliedro em São Paulo” e “professor de redação e diretor-executivo do site Descomplica”. A partir disso, temos a professora Gabriela, que discorda da atitude da candidata, e o professor Rafael, que elenca um aspecto positivo o qual não se relaciona com todo o texto. Será que, mesmo ele, não vê vários outros desfavoráveis?

Assim, a candidata que obteve nota máxima, mesmo fazendo uso desses artifícios, conseguiu promover a “costura” dos “retalhos” do texto de modo tão efetivo que não houve problemas de co-construção textual da referência, de maneira que entre os leitores-corretores e o texto da candidata deu-se o efeito de correferir. Isso, porque a candidata conseguiu promover uma associação entre as referências e os “retalhos” previamente memorizados no texto. No entanto, os “retalhos” não são dela. Como avaliá-la pela cópia se o exame deveria avaliar a *escrita* do candidato? Em contrapartida, nossa pesquisa não ambiciona dar um método de checagem para o Enem, mas mostrar como essas questões têm impactado o ensino de escrita na escola e mudado o foco do ensino de escrita.

Se ensinar o aluno a fazer “uma colcha de retalhos” é escrever, o aluno sempre escreverá dessa forma? Isso é ensinar a *escrever*? Não cremos. A função das instituições

de ensino para o ensino de escrita não tem sido questionada mesmo nos casos em que se tornam gritantes as falhas desse sistema. Interessa-nos mostrar que, nos textos analisados por nós e no que essas reportagens destacam, a *escrita* não está em atividade. Não há relação de igualdade entre copiar e *escrever*, essas são ações muito diferentes embora perpassem o traçado de grafos. Na cópia, há a manutenção literal do que é visto e ou, como no caso da redação da reportagem, memorizado. Enquanto que *escrever* exige um agenciamento da *língua escrita* em que se subjetiva quem escreve e se transpõe uma *linguagem interior* – o que não ocorre na cópia ou na aproximação da fala que impeça o efeito da correferência.

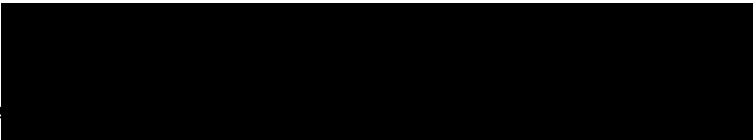
Sendo a escrita compreendida como

como um sistema simbólico de alto grau de abstração que implica uma subjetivação do locutor scriptor cuja premissa é a inscrição daquele que escreve em seu dizer, de modo que, ao escrever, o scriptor diz de si e de sua relação com a língua escrita e com aquilo que diz ao escrever. (AGUSTINI e MARINHO, 2017, p.59)

torna-se urgente discutir os discursos que sustentam as ações pedagógicas vigentes no espaço escolar, a fim de compreender e explicitar as políticas públicas que estão tornando a educação uma mercadoria a ser consumida em detrimento de sua condição de formação, uma vez que as ações pedagógicas vem se voltando cada vez mais para práticas que vão na contramão do ensino e da formação escritora do aluno, passando a priorizar a tecnização do saber. No caso da cópia de trechos de outros textos, com pequenas alterações ou não, estamos diante de uma técnica de bricolagem e não de um procedimento de formulação textual.

Embora nos textos extraídos da Plataforma Uol Educação não tenhamos encontrado um caso assim, a interrupção do processo na correção do texto escrito também constitui, a nosso ver, uma prática de tecnização do saber, pois está subjacente a ela a ideia de que o treino, *per se*, levaria o usuário a uma escrita institucionalizada e subjetiva, a um manejo adequado da língua escrita e a um repertório abrangente. No entanto, isso não acontece e a relação com a (sua) língua escrita permanece frágil, marcada por uma interferência significativa da oralidade própria às relações interpessoais cotidianas, ressaltando, assim, os problemas de co-construção textual da referência.

---



*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz  
de fazer nascimentos —  
O verbo tem que pegar delírio.*

(Manoel de Barros)

A partir das teorizações de Émile Benveniste, questionamos, na presente dissertação, o impacto dos problemas na co-construção textual da referência e o que esse impacto explicita e pode dar a compreender sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual no espaço escolar, em especial à utilização da tecnologia de ensino Plataforma Uol Educação. Assim, questionamos: qual a função da plataforma em sua condição de tecnologia de ensino? Como a sua utilização pode se relacionar ao ensino de escrita a partir da produção textual na sala de aula? O que caberia ao professor se há disponível uma plataforma para a prática / treino de produção textual?

A análise realizada mostrou-nos que a utilização da plataforma não dispensa a ação pedagógica do professor, uma vez que o processo, para afetar a relação do aluno com a (sua) escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual, não pode ser interrompido, como comumente acontece, na correção do texto escrito; assim se dando, a correção não está em função da aprendizagem do aluno, mas em função da atribuição de nota. É fato, portanto, que a utilização da plataforma não subsume a relação necessária entre professor-saber-escrito-aluno para que o ensino de escrita a partir da produção textual possa acontecer.

Também foi possível avaliar que, para que o ensino de escrita a partir da produção textual aconteça, é necessário que o professor não esteja significado por discursos de tecnização do saber, mas por discursos de formação. Somente assim, ele poderá colocar-se como leitor-avaliador em processo conjunto de trabalho elaborador sobre o texto escrito do aluno. O *corpus* de redação mostra que a relação do usuário com a (sua) língua escrita permanece frágil a despeito da prática / treino oportunizada pela plataforma, o que sugere que o ensino de escrita a partir da produção textual, ao atender à lógica utilitária dos discursos que vigoram nas políticas públicas de educação, deixa de lado a formação escritora do aluno para privilegiar técnicas que atendem a uma demanda específica da conjuntura: dar a impressão ao aluno de que, se ele não consegue êxito no Enem, por exemplo, é porque ele não se dedicou o suficiente. Ou seja, responsabilizar o aluno, na sua condição de indivíduo, sobre o que acontece com ele na sociedade. Assim, quando a responsabilidade não recai sobre o aluno, recai sobre o professor, significado discursivamente como malformado, e os aspectos históricos e sociais do problema vão sendo silenciados...

Embora no processo de *leitura-interpretação* do texto escrito, haja a co-participação do leitor-avaliador, o manejo adequado da língua escrita deve funcionar

como direcionador desse processo, já que as condições de sua produção são re-conhecidas e admitidas pelo leitor-avaliador. Assim, o repertório compartilhado com o usuário tem função de determinar limites para a validação da *leitura-interpretação* realizada. Por isso, na condição de professor, assumir a postura de lidar com as possibilidades de *leitura-interpretação* no gesto de correção do texto não implica considerar que, nessa escrita, “tudo pode ou vale”. Ao contrário, essa postura deve estar implicada ao estabelecimento do trabalho elaborador sobre o texto escrito, de modo a sinalizar para o aluno os pontos em que as formas de co-construção textual da referência abrem o texto para interpretações não desejadas, não assumidas e que, por isso, poderiam “rasgar” a argumentação construída.

A partir de nossa dissertação, compreendemos que a escola, como instituição responsável pelo ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual, não pode limitar-se à prática/treino da produção textual, nem se submeter à tecnização do saber, trabalhando com “dicas” e “fórmulas prontas”, por exemplo. Ensinar a escrever não é fácil, porque demanda uma ação conjunta entre professor-saber-escrito-aluno que deve estar em função do trabalho elaborador sobre o texto escrito. Mas na nossa conjuntura atual: qual professor deseja levar para casa textos e textos para serem corrigidos de acordo com essa proposta, quando sua carga-horária de trabalho em sala de aula já é tão extenuante? Quando a atração das apostilas lhe é posta por discursos sedutores da facilidade e do atendimento às demandas dos “próprios” alunos? Como não se deixar seduzir pelo canto da sereia do conhecimento mastigado e pronto para ser consumido? Como condenar a candidata que supunha fazer o certo porque lhe foi ensinado assim?

A princípio, é necessário que tenhamos, na condição de professor, uma outra relação com o saber e com o ensino. Nadar na contramão da maré... haja fôlego! Manter-se no entremeio da formação e do treino? Talvez a única saída, já que se trata de discursos em confronto. Assim, encontramos o professor de Língua Portuguesa da educação básica, na difícil função de ensinar o aluno a produzir um texto escrito, a mostrar que o que vale não é apenas a suposta “compreensão”, mas também o manejo adequado da língua escrita, a partir do imaginário social do que é a escrita institucionalizada. A missão incrivelmente complexa, mas necessária de inscrever a escrita do aluno no mundo coercitivo das correferenciações possíveis de circulação na sociedade, mas com a “garantia” de poder subjetivar-se. O espaço escolar e suas contradições...



Por conseguinte, compreendemos que a função da escola é, com efeito, oportunizar ao aluno uma vivência com a língua escrita, familiarizá-lo com os seus meandros e mecanismos, com o manejo de suas formas, com os modos de sintagmatização já estabelecidos, com a margem de fluidez da língua escrita e, assim, intervir na sua relação com a escrita em Língua Portuguesa, não para que ele seja um bom copista, mas para que possa subjetivar-se na e por ela. Para que o aluno também possa viver na e por meio da escrita. Assim, parafraseando Benveniste que diz que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1989 [1966], p.222), terminamos nosso texto, na certeza de que assim também deve ser com a língua escrita: antes de servir para comunicar, ela serve para *viver*!



## Bibliografias Citadas:

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; LEITE, João de Deus. (2012). “Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contingência-necessidade”. In: **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 30, pp. 113-129. Acesso em: 31 dez. 2016.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAUJO, Érica Daniela de; LEITE, João de Deus. Émile Benveniste - Uma letra que encarna a linguagem. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, Pouso Alegre, v. 10, p. 115-121, jan./jun.2015. Disponível em: Acesso em: 21 abr. 2015.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAUJO, Érica Daniela de; LEITE, João de Deus. Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas: da projeção de (inter)locução à transmissibilidade. In: **Letras & Letras**, v. 29, n. 1, 2013, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; MARINHO; Mariana da Silva. A escrita acadêmica em provas. A descontinuidade na mobilização teórica. In: **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia, MG. EDUFU, 2017, p. 55 – 71. Disponível em:<[http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook\\_incursoes\\_da\\_escrita\\_2017\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf)> Acesso em 12 de jun. 2017.

ARAÚJO, Erica Daniela de. **Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. 144p.

BENVENISTE, Émile. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP. Pontes, 2005 [1963], p. 19-33.

\_\_\_\_\_. Tendências recentes em linguística geral. In:\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP. Pontes, 2005 [1954], p. 03-18.

\_\_\_\_\_. Problemas semânticos de reconstrução. In:\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP. Pontes, 2005 [1954], p. 319-339.

\_\_\_\_\_. Natureza do signo linguístico. In:\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1939], p. 53-59.

\_\_\_\_\_. A natureza dos pronomes. In:\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1956], p. 277-283.

\_\_\_\_\_. Da subjetividade na linguagem. In:\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP. Pontes, 2005 [1958], p. 284-293.

\_\_\_\_\_. Os níveis da análise linguística. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1962], p. 127-140.

\_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1966], p. 220-242.

\_\_\_\_\_. Semiologia da língua. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1969], p. 43-67.

\_\_\_\_\_. O aparelho formal da enunciação. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1970], p. 81-90c.

\_\_\_\_\_. A linguagem e a experiência humana. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1965], p. 68-80.

\_\_\_\_\_. Estruturalismo e linguística. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1968], p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1968], p. 93-104.

\_\_\_\_\_. *Coup d'œil sur le développement de la linguistique*. Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres. Année 1962. Volume 106. Numéro 2. p. 369-380.

\_\_\_\_\_. *Últimas aulas no Collège de France*. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [1968 e 1969].

BORGES, Selma Zago da Silva. *A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita*. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, ILEEL, UFU, 2016.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*. In: Dispersos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1957], p.87-95.

GUIMARÃES, Eduardo. *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*. São Paulo: Hucitec, 2012, 207 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. Revista do GELNE, v. 2, n. 2, 2000, p. 1-11.

MARINHO, Mariana da Silva. *A (im)postura professoral no espaço da sala de aula : seus efeitos no ensino e na aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa*. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - *A Redação no Enem 2012* – Guia do participante. Brasília, DF: publicação em pdf do Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2012/guia\\_participante\\_redacao\\_enem\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2012/guia_participante_redacao_enem_2012.pdf)> acesso em 27 de junho de 2015.

NORMAND, Claudine. *Convite à Linguística*. Organizado por Valdir Flores e Leci Borges Barbisan. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck. São Paulo : Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2012.  
RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. (1998). *Como se Corrige redação na escola*. 1998. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

SANTIAGO, Silviano, *Crescendo durante a guerra numa província ultramarina*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916]

SILVA, Flávia Santos da. *O semantismo social entre línguas*. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

<https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>



## PROPOSTA DE JANEIRO DE 2012<sup>62</sup>

### Como devem ser as relações entre as pessoas e seus animais de estimação?

A ligação entre o ser humano e os animais de estimação é muito antiga. Domesticados, os bichos tornam-se companheiros de seus donos, muitas vezes suprimindo-lhes as necessidades de afeto e atenção. Mas essa ligação nem sempre é equilibrada. Na atualidade, vemos dois opostos polemizarem as opiniões públicas: de um lado estão os proprietários que destinam a seus bichinhos cuidados e regalias inimagináveis para uma imensidão de pessoas pobres no mundo; de outro lado estão os indivíduos que maltratam os animais, desrespeitando completamente a integridade desses seres vivos. Em dezembro, dois exemplos disso ganharam destaque na mídia: a notícia de um gato que herdou dez milhões de euros e o vídeo no Youtube de um cão espancado até a morte por uma enfermeira. Leia os textos da coletânea e elabore uma dissertação argumentativa sobre o seguinte tema: Como devem ser as relações entre as pessoas e seus animais de estimação?

### Italiana deixa fortuna para gato de estimação

Uma italiana de 94 anos deixou sua fortuna de dez milhões de euros, cerca de 24 milhões de reais, para seu bichano de estimação

O gato ficará sob os cuidados de sua enfermeira, que agora é responsável também pelas várias propriedades da idosa, que morreu há duas semanas.

Jornal da Band, segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

### Tortura animal



### Imagem do vídeo no Youtube que provocou comoção no país.

Maus-tratos: agressão a cão yorkshire gera comoção nacional

A notícia sobre o brutal espancamento sofrido por um cãozinho yorkshire publicado ontem (15) pela ANDA, chocou o país e mobilizou a sociedade, ganhando grande repercussão na internet e na imprensa em geral.

<sup>62</sup> <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/como-devem-ser-as-relacoes-entre-as-pessoas-e-seus-animais-de-estimacao.jhtm>

O assunto desde ontem é um dos mais comentados no Twitter, Facebook e Orkut. Os internautas, indignados com a violência, compartilham e pedem justiça para mais este caso de maus-tratos e crueldade contra um inocente animal.

O vídeo mostra imagens gravadas provavelmente da janela de uma casa vizinha, cenas de grande violência. A tutora espanca brutalmente um cãozinho yorkshire. Ela chuta, joga o pobre cão contra a parede e dá golpes com balde na cabeça do cachorrinho. A violência foi presenciada pelo filho dela de apenas 3 anos de idade. Segundo informações, ainda a ser confirmadas pela polícia, a agressora é uma enfermeira de Goiás.

Luciana Gimenez ficou absolutamente estarrecida com a agressão e tuitou várias mensagens denunciando o caso. A apresentadora Astrid Fontenelle, a jornalista Mariana Godoy e o ator Marcelo Médici também estão ao lado de Luciana Gimenez na campanha de denúncia à agressora e pedem uma posição do Ministério Público sobre o caso.

A ex-senadora e atual vereadora Heloisa Helena do PSOL/SE, mostrou-se indignada e foi uma das primeiras a denunciar a crueldade nas redes sociais. Ainda na noite de ontem, ela apresentou denúncia contra a suposta agressora no Ministério Público de Goiás. A denúncia foi feita com base no fato de a criança ter presenciado a crueldade cometida contra o indefeso e inocente cãozinho. O presidente da Comissão em defesa dos direitos da criança, vereador Elias Vaz, prometeu acompanhar o caso de perto já a partir desta sexta-feira (16).

De acordo com a ONG Safernet, que se dedica à defesa dos Direitos Humanos na Internet, “uma cópia do vídeo foi preservada e será encaminhada para as autoridades que investigam crimes ambientais, para processar e punir a agressora.”

ANDA – Agencia de Notícias de Direitos dos Animais

### Exagero no zelo com o pet

Hoje em dia o animal de estimação é como um membro da família mas, algumas pessoas exageram nos cuidados. O que pode ser considerado exagero no zelo com o pet?

É um equívoco julgar os animais a partir de parâmetros humanos. O maior exagero é projetar no bicho necessidades que não fazem o menor sentido para ele. Por exemplo, mudar a cor dos pêlos, fazer chapinha, passear dentro de carrinho de bebê, usar acessórios desconfortáveis, e por aí vai. Proteger demais, dar atenção o tempo todo, tratar o animal feito gente, não permitir que ele tenha uma identidade são atitudes equivocadas. Bicho não é gente e nunca vai ser. Respeitar o animal, atendendo às reais necessidades dele é a maior demonstração de afeto que se pode dar. Para fazer isso é preciso conhecer a natureza do bicho.

Esses cuidados excessivos podem prejudicar os animais?

O excesso nunca faz bem. Quando o dono dá muita atenção e mima demais está negando ao animal o direito de manifestar seus desejos e suas emoções, assim como aprender a lidar com suas frustrações e lidar com situações novas. Uma relação saudável é a que permite trocas entre os indivíduos. O maior prejuízo é o bicho se tornar dependente e desenvolver problemas de comportamento, como ansiedade de separação, fobias, timidez, agressividade...

Espaço animal

### Lei Nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998

Art 32. Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos:

Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa.

Associação Protetora de Animais São Francisco de Assis



### Observações

Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa;

Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa;

Não deve estar redigido sob a forma de poema (versos) ou narração;

A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;

Não deixe de dar um título à sua redação.

Envie seu texto até 25 de janeiro de 2012.

Confira as redações avaliadas a partir de 1 de fevereiro de 2012.

### Elaboração da proposta

Sueli de Britto Salles Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação

Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscritos fizeram uma dissertação sobre o tema Como devem ser as relações entre as pessoas e seus animais de estimação?

PROPOSTA DE MARÇO DE 2012<sup>63</sup>

A questão do lixo nas sociedades de consumo

Meio ambiente e ecologia são assuntos normalmente incômodos para líderes governamentais, pois colocam em evidência a difícil relação entre a sociedade de consumo e a natureza. Com o culto ao novo, ao tecnológico, produtos que poderiam durar anos passam a ser descartados em tempos curtíssimos e de modo irregular, acelerando a geração de lixo. O uso desenfreado do plástico é outro problema, pois seu longo período de vida faz com que os danos à natureza sejam agravados. Pressionados por defensores do meio ambiente, órgãos do governo criam, às vezes, medidas isoladas, como a que proibiu a distribuição de sacolinhas plásticas em supermercados e outros pontos comerciais. Mas, afinal, o lixo é responsabilidade de quem? Que problemas ele pode trazer futuramente para a sociedade? O que precisa ser feito para que o lixo não provoque estragos ainda maiores ao meio ambiente e, conseqüentemente, à vida no planeta? Leia os textos da coletânea e depois redija uma dissertação argumentativa em prosa sobre o tema: A questão do lixo nas sociedades de consumo.

ELABORE UMA DISSERTAÇÃO CONSIDERANDO AS IDEIAS A SEGUIR:

Por uma vida menos plástica?

Desde os anos 1970, as sacolinhas cumprem duas funções essenciais na rotina dos brasileiros. Servem para carregar as compras do supermercado e embalar o lixo doméstico.

O problema, alertam os ambientalistas, surge na hora do descarte do produto. Essas mesmas sacolas plásticas, por descuido ou desleixo, entopem bueiros, causando alagamentos nas cidades.

Seu longo ciclo de vida (demoram mais de 100 anos para se degradarem) faz ainda com que abarrote aterros sanitários, onde correspondem a até 10% do lixo. Carregadas para rios e mares, as sacolinhas poluem o ecossistema e matam por asfixia ou indigestão animais marinhos, como peixes, aves e tartarugas.

O fato é que a natureza simplesmente não conseguiu, até agora, encontrar um meio de digerir com eficiência esses "monstros" de polietileno. A solução, então, seria a sociedade livrar-se deste incômodo. Mas como?

Algumas prefeituras e governos de Estados brasileiros tentaram criar leis que proibissem o fornecimento de sacolinhas em supermercados. Representantes da indústria de plástico recorreram à Justiça, que por sua vez considerou os projetos de lei inconstitucionais.

UOL Educação: Atualidades

---

<sup>63</sup> <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/a-questao-do-lixo-nas-sociedades-de-consumo.jhtm>



Aterro sanitário: solução protelatória que pode agravar o problema do lixo

### A multiplicação do lixo

Produzido anualmente pela Abrelpe - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais, o Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil referente ao ano de 2010 não trouxe boas notícias aos brasileiros: o estudo mostrou que, no ano em que foi criada a PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos, a produção e destinação final do lixo brasileiro sofreu retrocessos.

Segundo a pesquisa, o volume de RSU - Resíduos Sólidos Urbanos gerado em 2010 pela população é 6,8% superior ao registrado pelo Panorama em 2009. Foram quase 61 milhões de toneladas de lixo produzidos nos últimos doze meses e o aumento populacional no país não é desculpa para esse crescimento: o estudo mostrou que a geração de resíduos aumentou seis vezes mais do que a população em 2010, o que significa que, no ano, cada brasileiro produziu, sozinho, uma média de 378 kg de lixo.

E as más notícias não param por aí: o Panorama concluiu, ainda, que a quantidade de RSU com destinação inadequada aumentou quase dois milhões de toneladas, com relação a 2009: foram 23 milhões de toneladas encaminhadas a lixões e aterros controlados - que, por não possuírem mecanismos adequados de disposição e armazenamento do lixo, contaminam o solo e a água - contra 21,7 milhões, em 2009.

Planeta Sustentável

### Prédios acumulam lixo reciclável por falta de coleta

São Paulo - Os condomínios da cidade de São Paulo têm acumulado lixo reciclável por falta de coleta seletiva. A demanda está cada vez maior, mas a estrutura da Prefeitura, com 21 centrais de triagem, não consegue atender ao processamento diário de todo o material produzido na capital. Os síndicos jogam o lixo que poderia ser reciclado com os detritos comuns.

De 2009 para 2011, o volume médio de resíduos coletados diariamente na cidade de São Paulo teve um aumento de 12,5%. Passou de 16 mil toneladas por dia para 18 mil. A quantidade de itens enviados para a reciclagem, porém, continua por volta de 1% do total. Passou de 120 toneladas (0,71%) por dia em 2009, para 214 (1,13%) em 2011. "O ideal é que a cidade estivesse reciclando cerca de 25% do total do lixo produzido", disse a arquiteta e urbanista Nina Orlow, da Rede Nossa São Paulo. De acordo com Nina, a cidade precisa fazer um estudo gravimétrico (separação e pesagem) do lixo coletado diariamente, o que traduz o percentual de cada componente recolhido.

Estadão

### O outro lado

Miguel Bahiense, presidente da Plastivida e do INP expressa opinião sobre matéria “Seis pecados da sacola plástica”, publicada no portal Exame.com no dia 14 de junho de 2011. Hoje, o Brasil conta com uma indústria de reciclagem de plásticos ociosa em mais de 30% uma vez que o país não conta com processos de coleta seletiva adequados para que menos materiais que podem ser reutilizados acabem nos lixões e aterros. A saída está na educação e na responsabilidade compartilhada – indústria, varejo, população e governo fazendo sua parte para adequar a questão do consumo e do descarte.

Apenas 0,2% do peso de um aterro sanitário é composto por sacolas plásticas. Pior, mais do que 60% do peso de um aterro sanitário é material orgânico. É recomendação dos órgãos de saúde que o lixo seja embalado em plástico, evitando que o lixo vazze e se espalhe. Isso evita doenças e contaminações, tanto humanas, quanto ambientais. Também é recomendado que o lixo seja colocado em lixeiras suspensas e o mais próximo possível do horário da coleta. Ações simples que evitam que as sacolas sejam agentes na enchente. Sacolas não foram feitas para estarem na natureza. E não vão parar lá sozinhas. É por isso que insistimos na tese de que sem a educação ações isoladas não surtirão efeito.

Os plásticos, além de 100% recicláveis, são inertes, o que significa que não emitem nada – nem mesmo CO<sub>2</sub> (Dióxido de carbono), emitido no caso das sacolas biodegradáveis, que também podem emitir CH<sub>4</sub> (metano). O Carbono contido na sacola comum é estável, ou seja, não se transforma nem em CO<sub>2</sub> nem em CH<sub>4</sub>. Sacos plásticos são fabricados com PE (polietileno), nada tem haver com bisfenol-A (BPA) e oligômero (PS).

Não há alternativas consistentes para substituir as sacolas plásticas. Econômicas, duráveis, resistentes, práticas, higiênicas e inertes, são reutilizáveis e 100% recicláveis. Pesquisa do Ibope confirma que 100% das sacolas plásticas são reutilizadas, especialmente como saco de lixo, 71% constituem as embalagens preferidas da população para transportar suas compras e 75% das donas de casa são a favor do seu fornecimento pelo varejo.

Revista Exame - Texto adaptado

### Observações

Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa;

Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa;

Não deve estar redigido sob a forma de poema (versos) ou narração;

A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;

Não deixe de dar um título à sua redação.

Envie seu texto até 25 de março de 2012.

Confira as redações avaliadas a partir de 2 de abril de 2012.

Elaboração da proposta

Sueli de Britto Salles Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação

Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscritos fizeram uma dissertação sobre o tema A questão do lixo nas sociedades de consumo

## PROPOSTA DE JUNHO DE 2012<sup>64</sup>

### O Supremo Tribunal Federal fez bem em legalizar o aborto de anencéfalos?

A anencefalia é um defeito congênito que se caracteriza pela ausência da maior parte do cérebro. A geração de um anencéfalo é, para a maioria das mulheres, motivo de muita dor física e emocional, por saber que a chance de o feto morrer durante a gravidez é enorme e que, em caso contrário, o bebê sobreviverá por pouquíssimo tempo após o parto. Por outro lado, há quem condene o aborto mesmo nesses casos, por considerar que a prática é um crime contra a vida. A polêmica sobre a legalização do aborto de anencéfalos acabou no Supremo Tribunal Federal, que, recentemente, votou a liberação da prática para esses casos. A decisão, por tratar de um tema tão polêmico que envolve lei e religião, tem sido contestada por vários grupos sociais. Discuta essa questão, com base nos textos da coletânea e em outras informações de seu conhecimento, defendendo um ponto de vista diante da polêmica: o Supremo Tribunal Federal fez bem em legalizar o aborto de anencéfalos?

### ELABORE UMA DISSERTAÇÃO CONSIDERANDO AS IDEIAS A SEGUIR:

#### Aborto de anencéfalos: a causa correta, no lugar errado

Por 8 votos a 2, o Supremo Tribunal Federal decidiu liberar o aborto de anencéfalos nesta quinta-feira. A causa é boa e a sentença era esperada. Desde 2004, quando o ministro Marco Aurélio Mello concedeu a primeira liminar autorizando o aborto de um feto anencéfalo, todas as vezes que casos do tipo chegaram à corte a decisão foi igual.

O Código Penal, promulgado em 1940, autoriza o aborto em apenas dois casos: se a gravidez resulta de estupro ou não existe outro meio de salvar a vida da gestante. A gestação de anencéfalos traz mais riscos para a mãe que uma gestação "normal" — mas só em certos casos é necessário interrompê-la para salvar a vida da mulher.

É, porém, um avanço permitir que mulheres que estão numa situação dilacerante — quer do ponto de vista emocional, quer do ponto de vista moral — tenham direito de escolha, sempre devidamente assistidas por médicos.

Dar essa opção à família — é importante reafirmar que se trata de dar uma faculdade às pessoas, e não de lhes impor uma escolha — atende a um princípio que, tanto quanto a defesa da vida, também é central na Constituição brasileira, o da dignidade humana.

Veja, 12/04/2012 – Texto adaptado.

<sup>64</sup> <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/o-supremo-tribunal-federal-fez-bem-em-legalizar-o-aborto-de-anencefalos.jhtm>



Ministros do STF reunidos em plenário, na votação da lei que permite o aborto de fetos anencéfalos

### Bispos criticam decisão do STF

O arcebispo de Campo Grande (MS), d. Dimas Lara Barbosa, e outros três bispos que participaram nesta quarta-feira (18) da conversa com jornalistas, por delegação da presidência da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na assembleia geral de Aparecida (SP), criticaram duramente os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) que aprovaram a interrupção da gestação ou aborto no caso de fetos portadores de anencefalia.

"A eugenia é um horizonte que a humanidade experimentou em passado recente e que parece ter sido esquecido", afirmou d. Dimas, depois de classificar como perigosa a decisão do STF. O bispo de Camaçari (BA), d. João Carlos Petrini, presidente da Comissão Episcopal e Pastoral para a Vida e a Família da CNBB, advertiu que a decisão do Supremo tem "extraordinário poder de formar consciência coletiva", com sérias consequências no contexto da violência, levando à conclusão, por exemplo, de que "quem incomoda pode ser eliminado".

Agencia Estado

### Brasil é o quarto país em número de casos de anencefalia

O Brasil é o quarto país do mundo com maior prevalência de nascimentos de bebês com anencefalia (ausência parcial ou total do cérebro), segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde). A incidência é de cerca de um caso para cada 700 nascimentos. As razões para que um país tenha mais ou menos casos são desconhecidas.

A grande maioria dos bebês com anencefalia sobrevive por poucas horas ou dias após o nascimento. No entanto, como a lesão é variável, há casos em que a sobrevida é maior. Como o tronco cerebral (parte mais próxima da medula espinhal) é pouco afetado, a criança apresenta funções vitais, como batimentos cardíacos e pressão arterial. Mas a atividade cerebral não existe. É aí que começa a polêmica em relação ao aborto.

"A anencefalia é incompatível com a vida e corresponde à morte cerebral", diz o ginecologista e obstetra Thomaz Gollop, professor de genética médica pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Grupo de Estudos sobre o Aborto (GEA) da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Embora a maioria dos médicos seja favorável ao aborto nesses casos, existem exceções. O ginecologista Dervival da Silva Brandão, membro da Comissão de Ética e Cidadania da Academia Fluminense de Medicina, é uma delas. "Todos os anencéfalos vão morrer,



mas quem não vai morrer? Para mim, trata-se de um doente que deve ser tratado como qualquer outro”, opina. Apesar da posição, ele diz que nunca acompanhou nenhuma gestação de anencéfalo que tenha sido levada até o fim. “O mundo de hoje é muito prático”, critica.

UOL Notícias, texto adaptado

#### Observações

Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa;

Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa;

Não deve estar redigido sob a forma de poema (versos) ou narração;

A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;

Não deixe de dar um título à sua redação.

Envie seu texto até 25 de junho de 2012.

Confira as redações avaliadas a partir de 1 de julho de 2012.

Elaboração da proposta

Sueli de Britto Salles Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação

Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscritos fizeram uma dissertação sobre o tema O Supremo Tribunal Federal fez bem em legalizar o aborto de anencéfalos?

## PROPOSTA DE AGOSTO DE 2012<sup>65</sup>

Qual a importância, para o Brasil e para o mundo, da crise financeira dos países da zona do euro?

Faz dez anos que o euro passou a ser usado como moeda única em países que compõem a União Europeia, porém, com as recentes divulgações das fortes crises econômicas enfrentadas por países como a Grécia, a ligação política da chamada zona do euro teve seu prestígio abalado. Especialistas explicam que o descontrole econômico na região deu-se, fundamentalmente, por problemas fiscais, já que, nos últimos anos, alguns países pertencentes ao grupo gastaram mais dinheiro do que puderam arrecadar com impostos. A desconfiança de que os governos da região teriam dificuldade para honrar suas dívidas fez com que os investidores passassem a temer possuir ações, bem como títulos públicos e privados europeus. A crise, além de provocar problemas sociais e políticos na Europa, pode atingir o mundo todo, já que a redução nas importações europeias compromete o comércio internacional. Leia os textos da coletânea e depois elabore uma dissertação argumentativa que discuta a seguinte questão: qual a importância, para o Brasil e para o mundo, da crise financeira dos países da zona do euro?

ELABORE UMA DISSERTAÇÃO CONSIDERANDO AS IDEIAS A SEGUIR:

### Crise do Euro

União monetária faz dez anos na Europa

Há dez anos, em 1º. de janeiro de 2002, entrou oficialmente em circulação o euro, a moeda única em países que compõem a União Europeia (UE). O lastro monetário simbolizava a integração do continente que, no século 20, enfrentou duas guerras mundiais e uma divisão ideológica que quase provocou uma terceira.

A Eurozona é composta por 17 dos 27 Estados-membros da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Malta, Países Baixos e Portugal. A moeda é usada diariamente por 332 milhões de europeus. O euro também é a segunda maior reserva monetária internacional e a segunda maior comercial, atrás somente do dólar americano. A moeda que passou a ser usada pelos europeus, há uma década já era corrente entre os mercados financeiros desde 1999. Nesse ano, os governos aboliram moedas locais nas transações comerciais entre países. O objetivo era unir mais as nações e gerar mais desenvolvimento econômico.

Apesar disso, a Europa enfrenta desde 2009 uma crise de débito que ameaça a estabilidade do bloco, obrigando os governos a fazerem reformas impopulares que já derrubaram nove líderes político nos últimos três anos. Em países como Grécia, Espanha, Portugal e Irlanda, a dívida pública e o déficit no orçamento ultrapassam em muito os limites estabelecidos para a Eurozona.

UOL Educação

---

<sup>65</sup> <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/qual-a-importancia-para-o-brasil-e-para-o-mundo-da-crise-financeira-dos-paises-da-zona-do-euro.jhtm>





A crise na Grécia quase põe o euro em xeque e a Europa em crise

#### Euro cai a menor nível frente ao dólar em dois anos

Segundo analistas, otimismo em relação à Europa desapareceu completamente

O euro caiu no início da tarde para 1,2266 dólar, o menor nível ante o dólar desde julho de 2010. Além do relatório sobre emprego nos EUA, que veio abaixo do esperado, os investidores ainda digerem as ações anunciadas na quinta-feira por importantes bancos centrais.

O fato de o Banco Central Europeu (BCE) ter cortado sua taxa básica de juros para a mínima histórica de 0,75% e de o Banco do Povo da China (PBOC, na sigla em inglês) ter reduzido seus juros pela segunda vez em um mês mostra que a preocupação das autoridades com a situação da economia é grande.

(...) Analistas apontam que o otimismo em relação à Europa, após a cúpula realizada no fim da semana passada, desapareceu completamente, até porque os líderes da União Europeia ainda precisam implementar vários acordos para fortalecer a confiança dos investidores nas economias da zona do euro.

Revista Veja

#### Com crise europeia e China, Brasil dependerá mais de si

O Brasil vai depender cada vez mais de suas próprias forças para ter um crescimento sustentado nos próximos anos, em meio à crise na zona do euro e à desaceleração da economia chinesa, segundo o presidente do BNDES, Luciano Coutinho.

Segundo ele, o país não pode se limitar à produção e exportação de commodities, mas precisa reinventar sua indústria e o setor de serviços para enfrentar a concorrência mundial. "Precisamos ter (cuidado) para não cair em simplismos. É difícil, mas o Brasil pode escapar de forma criativa", disse.

Para Coutinho, o Brasil tem oportunidades na área de commodities, mas precisa ter uma indústria robusta e dinâmica, e que o banco vai ter um papel importante nesse processo. Coutinho reforçou ainda a necessidade de o país ampliar suas taxas de poupança para assegurar um crescimento sustentável. "O Brasil tem uma fronteira de investimentos em infraestrutura, energia e logística, importante para melhorar a competitividade. Essa fronteira pode ser induzida pelo governo para aumentar a taxa de poupança/investimento", disse.

Coutinho participou da abertura do seminário "O Brasil e o Mundo em 2022", em comemoração pelos 60 anos do BNDES.

Da Reuters, no UOL Economia

### Observações

Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa;

Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa;

Não deve estar redigido sob a forma de poema (versos) ou narração;

A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;

Não deixe de dar um título à sua redação.

Envie seu texto até 25 de agosto de 2012.

Confira as redações avaliadas a partir de 3 de setembro de 2012.

Elaboração da proposta

Sueli de Britto Salles

Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação

Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscritos fizeram uma dissertação sobre o tema Qual a importância, para o Brasil e para o mundo, da crise financeira dos países da zona do euro?