

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

HÉLDER SOUSA SANTOS

**A PARÁFRASE NO VESTIBULAR:
UMA PRÁTICA DE (RE)FORMULAÇÃO DO DIZER**

UBERLÂNDIA - MG
2010

HÉLDER SOUSA SANTOS

**A PARÁFRASE NO VESTIBULAR:
UMA PRÁTICA DE (RE)FORMULAÇÃO DO DIZER**

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

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Tema: Linguagem e constituição do sujeito

Orientadora: Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237p Santos, Hélder Sousa, 1980-
A paráfrase no vestibular [manuscrito]: uma prática de (re)formulação
do dizer / Hélder Sousa Santos. - Uberlândia, 2010.
173 f.

Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Linguística - Teses. 3. Paráfrase –
Teses. 4. Subjetividade – Teses. I. Agustini, Cármen Lúcia Hernandes. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

HÉLDER SOUSA SANTOS

**A PARÁFRASE NO VESTIBULAR:
UMA PRÁTICA DE (RE)FORMULAÇÃO DO DIZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos — Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada; Linha de Pesquisa: Linguagem texto e discurso — do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Dissertação defendida e aprovada em **21 de dezembro de 2010**, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

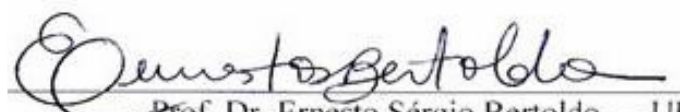
Banca Examinadora



Profa. Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini — UFU
(Orientadora)



Profa. Dra. Eliane Righi de Andrade — PUC/Campinas



Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo — UFU

UBERLÂNDIA - MG
2010

A Deus, por plantar em mim mais
esse sonho e por me encher de
alma para agora colhê-lo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cármen Agustini, pela orientação atenciosa e segura;

ao Prof. Dr. Ernesto, pelo apoio em minha trajetória do mestrado;

ao Prof. Dr. João Bosco, pelas valiosas sugestões dadas a esse trabalho em momento de Qualificação;

à Profa. Dra. Maura, quem, gentilmente, me concedeu as redações que compõem o *corpus* deste trabalho;

à Profa. Dra. Sueli Maria Coelho, pessoa quem, primeiramente, me apresentou à Linguística, e que fez nascer em mim o *amor* pela linguagem;

à Profa. Dra. Eliane Righi de Andrade, por aceitar fazer parte da banca de defesa dessa dissertação;

à minha mãe, Dona Nilda, quem sempre me coloca em suas *valiosas* (e *silenciosas*) *orações*;

à Terezinha, minha irmã, quem, mesmo não conhecendo quase nada das minhas crenças e (des)ilusões acadêmicas, sempre, atenciosamente, me ouviu, disposta a aprender, a crescer comigo. Agradeço, também, aos meus outros irmãos — Márcio, Simône e Wagner —, pelo estímulo constante em meus estudos;

ao Fábio, pelas inúmeras ajudas prestadas em etapas finais de realização desse trabalho;

à minha *singular* amiga, Daniélly Stival, por sempre me ouvir e por sempre me animar em minhas escolhas;

à Márcia Helena (“Sandra de Sá”), amiga, colega de trabalho e de mestrado, pelo incentivo e presença nessa minha caminhada de estudante, de professor e de pesquisador;

à Ruth, quem sempre me socorre com seu trabalho de formatação de textos;

às funcionárias do PPGEL, Tainah e Maria José, pelas várias ajudas no decorrer do mestrado. Deixo, também, aqui meus sinceros agradecimentos à Solene, ex-funcionária do PPGEL, pessoa quem, durante o início de meu curso de mestrado, muito me acolheu com seu sorriso e olhar encantadores;

aos meus alunos do *Colégio Marista de Patos de Minas*, por me oportunizarem, em sala de aula, alguns momentos calorosos de discussão acerca daquilo que eu ainda aprendia no mestrado;

à Celina Palhares, *sempre* coordenadora pedagógica do Colégio Marista de Patos de Minas e amiga, por me permitir, algumas vezes, ausentar do colégio e, claro, por acreditar em meu trabalho, em minha pessoa;

ao Irmão Lau (*Ir. Marista*), pelas traduções de textos de Catherine Fuchs e pelos repetidos gestos de amor sem medida, os quais me permitiram, em tão pouco tempo, (re)pensar *como* pode ser uma vida de alguém que deseja ser feliz...;

à Sônia e à Du Carmo, “pessoas novas” em minha vida, mas que têm torcido bastante por mim, acreditando em conquistas *nossas* como essa de agora.

aos meus caros colegas de mestrado, Divimar, Onilda (“Orlandi”), Sirlene (Si, você é 10!) e Thiago, pelas horas de descontração e de muita aprendizagem.

Você não sabe
o quanto eu caminhei...
prá chegar até aqui!
Percorri milhas e milhas...
antes de dormir!

Eu nem cochilei...
Os mais belos montes
escalei!

Nas noites escuras
de frio chorei, ei, ei
Ei! Ei! Ei! Ei! Ei!...

A vida ensina
e o tempo traz o tom...
Prá nascer uma canção...
Com a fé do dia-a-dia
encontro a solução,
encontro a solução (...)

(*A Estrada* — Cidade Negra)

RESUMO

Sob a perspectiva teórica da Linguística da Enunciação, analisamos a questão da subjetividade implicada à prática de paráfrase em contexto de vestibular. Especificamente, analisamos oito redações produzidas por vestibulandos. Nessas redações, o candidato deveria parafrasear enunciados do texto motivador (TM) que compõe a prova de redação de vestibular. Cumpre ressaltar que tais paráfrases “obedecem” a injunções que o manual do candidato procura explicitar ao vestibulando. Dissemos “obedecem” entre aspas, visto que nossa análise mostra que há efeitos de sentidos, (re)velando sentidos-outros, os quais são oriundos da tentativa do vestibulando de produzir um “mesmo sentido” para, dessa forma, cumprir a tarefa de produzir um texto em que haja paráfrase de formas linguísticas que compõem o TM. Esses sentidos-outros produzem uma tensão entre os sentidos aceitos pelos corretores, em sua leitura do TM, e os sentidos expurgados, não aceitos. Nessa tensão, a subjetividade implicada à prática de paráfrase se faz visível, o que torna relevante considerar a paráfrase um fato enunciativo, relativo à semântica do dizer, em detrimento da abordagem formal que o vestibular imputa à paráfrase. Para estudar a paráfrase sob uma perspectiva enunciativa, embasamo-nos em Authier-Revuz (2004), Benveniste (1988, 1989), Flores (1999, 2005), Fuchs (1982, 1985, 1994), Milner (1987, 2006), Saussure (2006), Tfouni (2008), entre outros. A partir do trabalho desses teóricos, compreendemos que a prática de paráfrase é oportunizada por um investimento imaginário de objetividade, próprio ao acontecimento vestibular. No que tange a esse investimento, em momento algum nos ocupamos em justificar o gesto parafrástico dos vestibulandos consoante o julgamento de dois corretores de redações de vestibular. Atentos ao que esses corretores nos trouxeram junto a tais redações (grifos, comentários de cada um), comparamos aquilo que um julgava ser paráfrase(s) de enunciados do TM da prova de redação de vestibular e aquilo que o outro, acerca disso, negava. Houve nessa comparação divergências manifestas na avaliação dos dois corretores. Porém, essas divergências não servem para dizer que são fruto de concepções diferentes que cada um deles traz acerca do que seja paráfrase. Tais divergências manifestas nas correções, com efeito, mostram-se resultantes de diferentes leituras realizadas, ou seja, são relativas ao(s) sentido(s) que cada um deles reconhece como sendo parte ou não do TM da prova de redação de vestibular. Dessa forma, por ser o texto, em uma perspectiva enunciativa, um objeto lacunar, que permite representar sentidos móveis, consideramos que a questão da paráfrase e de seu reconhecimento (ou não) aparece, em nosso trabalho, enquanto algo insolúvel, dado que estão subordinados a julgamentos de ordem subjetiva de avaliadores que possuem, por exemplo, histórias de leituras diferentes. Esse fator serve para corroborar o ponto de vista de que há incidências subjetivas envolvidas no reconhecimento (ou não) de gestos de paráfrase em redações de vestibular. Ademais, nosso trabalho discute a possível relação entre esses gestos de paráfrase e traços de autoria, como um trabalho (interpretativo) do *scriptor* sobre o TM e a posição enunciativa que (se) constrói ao (de)formar o TM, via leitura.

Palavras-chave: Enunciação. Paráfrase. Subjetividade. Autoria. Redação. Vestibular.

ABSTRACT

Under the theoretical perspective of the Linguistics of Enunciation, the subjectivity involved in the practice of paraphrase in vestibular was studied. Theorists such as Authier-Revuz (2004), Benveniste (1988, 1989), Flores (1999, 2005), Fuchs (1982, 1985, 1994), Milner (1987, 2006) Saussure (2006), Tfouni (2008), among others, founded the research. Specifically, eight texts produced by students were analyzed. Students were supposed to paraphrase enunciations of the so called motivating text (MT) that compounded the writing test of vestibular. It should be pointed out that, in order to produce these paraphrases, students should “obey” the rules previously given by the examiners. "Obey" is written in quotation marks because our analysis shows that there are effects of meanings which, certainly, reveal the production of other meanings that comes from the students’ attempt to produce the same meaning present in the motivating text. These other meanings produce a tension between the meanings accepted by correctors, in their reading of the MT, and those that are expunged, not accepted. In this tension, the subjectivity that involved the practice of paraphrase becomes visible, making it relevant to consider the paraphrase as a fact of enunciation, related to the semantics of speech, rather than to the formal approach vestibular attributes to it. Through our theoretical assumptions, we dealt with the idea that the paraphrase is nurtured by an imaginary investment of objectivity, maintained by vestibular procedures of evaluation. To what concerns this investment, the research was not worried, in any time, to justify the paraphrasing gestures of students according to the judgment of the two correctors of vestibular. By examining carefully the way these correctors evaluated the paraphrases written by students (italics, comments on each one), the analysis compared what one corrector considered as a paraphrase of enunciations of the MT of the writing test of vestibular to the posture of the other corrector who did not consider it as a “correct” paraphrase. Divergences were realized in the evaluation of the two correctors. However, they are not enough to say that they are the result of different ideas of each corrector on the concept of paraphrase. These divergences are actually the expression of different readings of students’ paraphrases each corrector had. In other words, they are related to the meanings each corrector recognized as being part or not of the MT of the writing test of vestibular. Thus, being the text, in an enunciation perspective, an incomplete object, which allows to represent mobile meanings, we consider that the paraphrase and, as a consequence, its recognition (or not) is, in our work, understood as something open, once it is subordinate to judgments of a subjective order of correctors who have, for example, different histories of reading. This is to say that there are issues of subjectivity present in the acts of recognition (or not) of paraphrase in the writing test of vestibular. Moreover, our study examines the possible relationship between gestures of paraphrase and traces of authorship, as a work (interpretation) of the *scriptor* on the MT and the enunciation position that builds and is built in the construction of the MT through reading.

Keywords: Enunciation. Paraphrase. Subjectivity. Authorship. Writing. Vestibular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Capítulo Um - A PARÁFRASE E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS	25
1.1 BREVE VISÃO GERAL E HISTÓRICA DA PARÁFRASE	25
1.2 A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE PARÁFRASE NA LINGUÍSTICA	30
1.2.1 A paráfrase sob o enfoque estrutural	30
1.2.2 A paráfrase sob o enfoque enunciativo	39
Capítulo Dois - A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO	49
2.1 ÉMILE BENVENISTE E A (INTER)SUBJETIVIDADE DA/NA LINGUAGEM	50
2.1.1 Benveniste e o <i>homem na língua</i>	51
2.1.2 Leitura e Interpretação	54
2.1.2.1 A interpretação de textos e suas consequências para o processo de leitura	59
2.1.3 Um pouco sobre <i>heterogeneidade</i> e sobre <i>incompletude do simbólico</i>	62
2.1.3.1 Um pouco mais sobre as noções authierianas de heterogeneidade <i>mostrada</i> e <i>constitutiva</i>	67
2.1.3.2 Sobre a noção de “ <i>estrutura</i> ” em <i>linguística</i>	73
2.1.3.3 (Re)pensando a noção de <i>valor</i> em Saussure	76
2.1.3.4 A relação língua e sujeito: o estatuto do sujeito da enunciação	70
2.1.3.5 Saussure e o signo linguístico: um possível lugar para (re)pensarmos o conceito de palavra	82
2.1.3.6 Benveniste e o aparelho formal da enunciação: a língua em funcionamento	86
2.1.3.7 Mais um pouco de Benveniste: refletindo sobre <i>a forma e o sentido na linguagem</i>	88
Capítulo Três - PARÁFRASE, PROVA DE REDAÇÃO, VESTIBULAR	93
3.1 A PROVA DE REDAÇÃO EM VESTIBULAR	93
3.2 A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE REDAÇÃO	94
3.3 A PARÁFRASE COMO TAREFA NO/DO VESTIBULAR	90
3.4 A PARÁFRASE NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR	104
3.5 OBSERVAÇÕES SUMÁRIAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE À PROVA DE REDAÇÃO DE VESTIBULAR	100

Capítulo Quatro - ANALISANDO A PARÁFRASE NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR	113
4.1 A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	114
4.2 A OPERACIONALIZAÇÃO DA ANÁLISE	117
4.3 “O MESMO” NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR: “ <i>O MESMO</i> ” OU <i>O(S)</i> <i>OUTRO(S)</i> ?	121
4.3.1 1ª Parte	123
4.3.1.1 Primeira análise: à procura da paráfrase...	123
4.3.1.2 Segunda análise: exaltando a paráfrase	128
4.3.1.3 Terceira análise: refletindo sobre o <i>acréscimo</i> que “nada” parece mudar	134
4.3.1.4 Quarta análise: Espreitando sentidos que (a)parecem ampliados	141
4.3.2 2ª Parte	146
4.3.2.1 1ª Análise: Analisando “o mesmo” a partir de sinonímias e de inversões sintáticas	136
4.3.2.2 2ª Análise: Refletindo sobre o que se diz ser uma (re)escrita com “clareza e precisão vocabular”	149
4.3.2.3 3ª Análise: Encarando o diferente	154
4.3.2.4 4ª Análise: Refletindo sobre gestos de paráfrases que parecem nos levar até “o(s) mesmo(s) sentido(s)”...	148
5. 4 À PROCURA DE UM “PONTO FINAL” PARA NOSSAS ANÁLISES	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
BIBLIOGRAFIA	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	172

INTRODUÇÃO

Quem conta um conto, aumenta um ponto (Ditado popular)

Experimentalizar dizer o que outro disse sempre fez parte das práticas linguísticas humanas. Citações, menções, formas de discurso relatado são mecanismos fundamentais da prática de (re)dizer o “suposto” dizer do outro. Também é possível (re)dizer o que se atribui a si mesmo. Expressões metaenunciativas do tipo “ou seja” e “isto é” — constantes de nossos textos, sejam eles escritos ou orais — marcam, por exemplo, o esforço daquele que diz/escreve e que, por isso, interpreta o simbólico¹ e constrói imaginariamente, sob a ilusão de mesmo, um *Um* do sentido. Dessa forma, o ato de atribuir sentido(s), a partir de uma dada materialidade linguística e de tentar (re)construí-la “como é”, parece possível àquele que está impelido à tarefa de (re)dizer algo.

Em nosso caso específico, trabalhamos com a paráfrase enquanto uma tarefa a ser executada por vestibulandos, no decurso de redações produzidas no âmbito da prova de Língua Portuguesa do vestibular. Dessa forma, uma vez reconhecida como sendo uma construção parafrástica — inicialmente pelo próprio produtor que (re)escreve um dado texto e, posteriormente, por outro leitor convocado a ler o texto (re)formulado, no caso, por um corretor —, o enunciador evita ser rechaçado por aquilo que (re)construiu, julgando o(s) sentido(s) produzidos como únicos, absolutos.

Sobre esse produto-formal alcançado, problematizamos o seguinte: trata-se (ou não) de um efeito de mesmo sentido dos enunciados que o “possibilitaram”? Ora, anteriormente, dissemos que o ato de metaenunciar é um gesto imaginário de construir um *Um* dos sentidos. Essa rápida asseveração, sem que fossem apresentadas justificativas, já é prova de que suspeitamos do desejo humano de dar conta dos (mesmos) sentidos que “operam” em um dado texto. Assim, ao pensarmos nas formas linguísticas que os vestibulandos lançam mão para (re)formularem um dizer, há, de nossa perspectiva teórica, o diferente sendo constituído e se constituindo a partir de um suposto modo-novo de

¹ Lembramos (o quanto antes) que, embora em Orlandi (2004) o uso desse termo signifique toda e qualquer matéria significante, compreendemos que o sujeito (é-feito de linguagem) está imerso no simbólico, sendo, pois, incapaz de se colocar fora dele — isso de tal modo que lhe fosse possível, por exemplo, tocá-lo, dado que em todo texto “seus” efeitos de sentido são intangíveis.

(re)formular — como a paráfrase é um fato linguístico relativo ao sentido, as abordagens estruturais, ao priorizarem a forma em detrimento do sentido, acarretam um deslocamento daquilo que é próprio à sua natureza: os aspectos semânticos.

Esse revestimento novo que uma palavra, uma expressão, e porque não um texto, pode(m) ganhar convoca-nos a pensar aqui na questão da paráfrase como possível lugar de emergência de algo mais, de sentidos-outros. Ora, pensar a paráfrase como mera tradução de formas da língua, ou mesmo um ato explicativo nos domínios do linguístico é pouco, quando nos colocamos a refletir sobre a amplitude que tais formas virtualmente podem assumir se enxergadas no enlace entre o linguístico e o enunciativo.

Parafrasear, dessa forma, não é simplesmente um retorno ao mesmo espaço dizível. É mais que sustentar um saber já existente, uma vez que, ao se produzir uma variedade de formas do mesmo, surge, sim, o diferente, surge um enunciado-outro oferecendo possibilidades de interpretações-outras. Esse diferente que existe quando se está a parafrasear textos já é determinado pela própria condição de enunciação, posto que a nova enunciação, por sua vez, determina alterações, inclusive alterações lexicais e articulatórias.

Caracterizar, então, o fato parafrástico como um fato linguístico, a partir de uma noção espontânea (recorrente no senso comum) de igualdade entre as formas da língua — como o é apresentado em literaturas de cunho formal: enquanto uma atividade apenas no âmbito do léxico voltado para a identificação de passagens de um texto como tendo o “mesmo” sentido — é simplesmente reduzi-lo a fins pré-determinados que visam a “assegurar” o sentido de um texto unicamente pela seleção de estruturas linguísticas. Destacamos, porém, que a questão da paráfrase não é tão simples assim, uma vez que há na sua realização a emergência de traços subjetivos daquele que a produz.

Fazendo-se entrever², dessa maneira, o parafraseador na condição de alguém que opera sobre a matéria linguística de um texto (e não alguém que está sob a injunção de “duplicar” fórmulas de pensamento produzidas pelo outro), é possível colocarmos uma questão que nos convida a refletir sobre a paráfrase: o lugar da interpretação.

² A forma verbal *entrever* — estando associada a expressões do tipo: *ver de maneira imperfeita*; *ver de passagem* etc., conforme consta do Dicionário Aurélio eletrônico (2004) — nos oferece a certeza de que não estamos à caça do sujeito (se é que podemos falar de certezas!). Do contrário, parece prudente se fazer entrevê-lo no que ele (re)formulou (tentando checar *como* aquele que (se) enuncia vem marcado naquilo que diz ao enunciar).

Essa interpretação³ se constitui como um elemento capaz de contestar a propalada fidelidade atribuída à prática de paráfrase. Sob essa questão, o sujeito da enunciação, ao enunciar, (se) diz, deixando naquilo que diz rastros de sua presença. Chama-nos atenção nisso a oportunidade de se poder olhar tanto para os *efeitos de sentido* que estariam a emergir nas paráfrases realizadas (em que o sujeito da enunciação está nelas implicado), quanto para a diversidade de leituras possíveis. Essa decalagem constitutiva da prática de paráfrase oportuniza o questionamento sobre as deformações do texto (con)vertido em paráfrase.

Assim, para o estudo a que nos propomos empreender, elegemos como escopo a possibilidade de se fazer entrever *efeitos de sentido* que conjecturamos haver em (re)escritas parafrásticas. O material eleito para a realização do presente trabalho de pesquisa é composto por redações de Processo seletivo de vestibular, no qual se exige do candidato à vaga na universidade a produção de paráfrases do Texto Motivador, como tarefa a ser cumprida, na prova de redação. A paráfrase, por conseguinte, deve estar amarrada a uma parte de sua produção textual. Essa amarração permite problematizar sobre *efeitos de sentido* que podem vir a emanar de materialidades (re)construídas, uma vez que é possível avaliar a vontade de repetir as palavras alheias sob a crença de que se esteve a reproduzir o ato de enunciação parafraseado. Como, nos domínios da linguagem, “um ato é, por definição, algo irrepetível” (FLORES, 1999, p. 265), nas páginas seguintes, encontram-se espaços para melhor trabalharmos a questão da emergência de subjetividade na prática de paráfrase no espaço da prova de redação de vestibular como fator de disseminação do(s) sentido(s). Torna-se, dessa forma, possível problematizar os gestos de leitura implicados à prática de paráfrase e os (im)possíveis limites de deformação do(s) sentido(s).

No que é relativo à parte teórica de nosso estudo, recorreremos a pressupostos teóricos advindos da Linguística da Enunciação e de algumas noções de Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Para que decorrêsemos, então, sobre a lacuna que existe diante do tratamento da paráfrase (o rigor da objetividade patente em textos formalistas tendendo a apagar o heterogêneo, amparado no ideal de completude da linguagem, o ideal de “mesmo sentido”), suscitamos aqui algumas questões enunciativas — como, por exemplo, a questão do sujeito que se instala na estrutura da língua — que nos permitiram analisar e discutir algo mais para além daquilo que nos “dizem” as formas de uma língua.

³ Sobre a noção de interpretação, adiante, convocaremos os trabalhos de Orlandi (2004) — em especial a obra *Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico* —, a fim de argumentarmos sobre a questão da possibilidade de irrupção de sentidos-outros em estado de parafraseamento.

Teóricos da enunciação como Authier-Revuz (2004), Benveniste (1988), Flores (1999), Fuchs (1982, 1985 e 1994), o linguista Milner (2006) e a analista do discurso Orlandi (2004) serão trazidos a fim de fundamentar nosso estudo sobre a possibilidade de verificarmos implicações de gestos subjetivos de leitura na produção de paráfrases (e, também, na correção que desta é posteriormente feita) realizadas em contexto de vestibular.

Nossos objetivos, portanto, são:

Gerais

- apresentar uma possibilidade de estudo da paráfrase no quadro da Linguística da Enunciação;
- estudar a enunciação⁴ na produção textual realizada em momento do vestibular;
- analisar, além de aspectos formais, aspectos enunciativos e semânticos que envolvem a prática de paráfrase de textos, no caso, em redações de vestibular.

Específicos

- Fazer uma rápida incursão no panorama das abordagens estruturais, examinando o tratamento que é dado à paráfrase nessas literaturas; também, a seguir, examinar o tratamento dado ao fato parafrástico por uma abordagem enunciativa, tomando como parâmetro os trabalhos de Fuchs (1982, 1985 e 1994);
- Analisar a questão da subjetividade implicada à prática de paráfrase em contexto de vestibular;
- Analisar possíveis *efeitos de sentido* que podem estar a emergir de (re)formulações parafrásticas presentes nas redações de vestibular e que os corretores reconhecem ou não como paráfrase bem sucedidas, dado os gestos de interpretação que sustentam as leituras que os candidatos e os corretores fazem dos textos motivadores;
- Verificar *como* se dá a tensão entre a forma linguística e o sentido (sentido esse que “parece” se fixar e estabelecer um efeito de mesmo nas construções parafrásticas que constam de redações que analisamos);

⁴ Vale ressaltar que, pelo fato de não ser possível estudarmos o ato da enunciação em si, estudaremos as representações dele no produto, o enunciado.

- Verificar se, nas paráfrases realizadas em redações de vestibular, há um trabalho de *autoria* acontecendo, uma vez que “é pelo princípio de autoria que a dispersão do texto é controlada” (ORLANDI, 2004, p. 77);

Relacionado a esses objetivos, há, ainda, interesse de discutir sobre a leitura que a instância corretora de paráfrases realiza, já que é ela quem ratifica se a interpretação realizada do “texto-fonte⁵” pelo candidato à vaga da universidade efetivou-se em paráfrase. Lembramos que tal instância, estando sob condição de efeito-leitor, tende a impor o TODO, legitimando, assim, uma leitura tomada como ideal; então, já esperada do candidato pelo corretor.

Ao analisarmos a paráfrase que é produzida sob injunção do contexto do vestibular, consideramos que tal (re)formulação (na e pela linguagem) apresenta implicação de subjetividade, uma vez que será ao leitor de paráfrases, no caso, ao corretor, imputado papel de reconhecê-las ou não. Em decorrência, perguntamo-nos: haveria limites para deslizamento de sentidos a ser aceito quando se está a verificar a paráfrase, ou tratar-se-ia de uma questão de subjetividade a ser reconhecida?

Nossa hipótese é a de que se trata da emergência de subjetividade no processo de leitura. Sendo assim, a despeito de haver, durante a produção de (re)escritas parafrásticas, um forte desejo daquele que as produz, no caso, o vestibulando, em assegurar a objetividade que, imaginariamente, ele supõe existir em textos, podemos observar que há incidências subjetivas naquilo que (re)escreveu. Quanto a isso, nos respaldamos na ideia de que o vestibulando (quem procura (meta)enunciar/parafrasear um dizer) joga com a semântica da língua (atuando numa estrutura atravessada pelo equívoco, pelo real e não em uma estrutura da ordem do mesmo, como apontam literaturas de cunho formal). Esse fato dá mostras de que não é pela via das mesmas palavras que se dá a garantia da paráfrase.

Ao lidarmos com a questão de possíveis *efeitos de sentido* emergindo da escrita parafrástica — conforme mostraremos adiante no capítulo quatro (“Analisando a paráfrase na redação de vestibular”) — nos perguntamos ainda: por que essa escrita repousa diante de um semblante do “querer dizer o que se considera ser o que o outro disse”, ou seja, no semblante da unidade, da homogeneidade?

É a partir desses questionamentos e reflexões que este estudo teve seu início e, conseqüentemente, seus encaminhamentos.

⁵ Vale destacar que esta caracterização do texto motivador que aparece na prova de redação de qualquer vestibular será, aqui, assim referida, imaginariamente na condição de seus enunciadores. Por bem, sabemos que nenhum texto lacunar é fonte de sentidos, uma vez que há, conforme literaturas especializadas, a história de leituras do leitor em jogo, as quais não temos acesso determinado.

Capítulo Um

A PARÁFRASE E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS

O imitar é congênito no homem. (ARISTÓTELES, 1964, p. 71).

O propósito deste capítulo é fazer uma retomada, de caráter global, das principais abordagens linguísticas do fenômeno parafrástico em estudos de linguagem. Para tanto, colocamo-nos a discuti-lo sob dois enfoques assim distribuídos: i) o estrutural e ii) o enunciativo. Os trabalhos de Fuchs (1982, 1985 e 1994) serão reiterados, em sua maior parte, para esse nosso propósito inicial.

Destacamos que o panorama das abordagens linguísticas para o fato parafrástico não visa a insinuar, na análise, um exercício de distinção entre o que seja ou não um gesto de paráfrase. Não somos desejosos do *mesmo*; pelo contrário, ousamos pensar em paráfrases a partir do diferente (a polissemia), ou seja, a partir daquilo que aparece no material de análise (redações de vestibular) como sendo o não-todo/o não-um do sentido(s).

Tal panorama vem, então, para que, ao seu final, (1) explicitemos a orientação teórica a partir da qual passaremos a tratar de nosso objeto de estudo, a paráfrase em contexto de vestibular e para que (2) subsidiemos nossa discussão e problematização acerca do funcionamento parafrástico em redações de vestibular.

1.1 BREVE VISÃO GERAL E HISTÓRICA DA PARÁFRASE

O interesse pelo estudo da paráfrase, conforme se verifica em diferentes literaturas, sejam estas de cunho estrutural ou enunciativo, não é nada recente. Estudiosos e, também, filósofos, desde a Antiguidade, se ocuparam em delinear seu conceito, cientes do quão abrangente e complexo esse fato de linguagem se mostrava.

Em abordagens “pré-linguísticas”, conforme nos lembra Fuchs (1994, p. 1-3), a concepção de paráfrase — a princípio, concebida como um (e)feito empírico, sem levar em conta, no caso, o papel do sujeito enunciador em sua constituição — está para *uma atividade de (re)formulação* na qual um novo texto (X') reformula um “texto-fonte” (X), visando a

esclarecer aspectos semânticos àqueles que, estando diante deste (X), tomariam como obscura sua significação (isso para um leitor não especializado/leigo).

Quanto a isso, conforme continua relatando Fuchs (ibidem), é possível perceber que o conceito de paráfrase assumia, em abordagens pré-linguísticas, caráter pedagógico, estando ligado, exclusivamente, a atividades de doutrina: a interpretação de textos bíblicos. Enquanto *prática de reformulação de textos*, Fuchs (idem, p. 4) alerta que tal concepção atravessa toda a Idade-média, se fazendo notar, por exemplo, no Renascimento, em gestos de paráfrase (comentários explicativos) que o humanista holandês Erasmo de Roterdã realizou a partir dos quatro *Atos do evangelho* (do Novo testamento); nessa época (século XVII), consoante a mesma autora (ibidem), houve uma expansão da prática de paráfrase, passando esta a assumir certo tom literário, fato que pode ser evidenciado em títulos de obras tais como *La paraphrase d'un chapitre de "l'Imitation de Jésus-Christ"* de Corneille, *La paraphrase du Psaume CXLV* de Malherbe etc. — isso servia, na tradição religiosa, para (de)marcar aos fiéis o sentido cotejado pelos dirigentes religiosos para a interpretação de tais textos.

Afora essas exegeses bíblicas, que eram vistas sob condição de paráfrases, Fuchs (idem, p. 4-7) comenta que as produções parafrásticas fizeram, durante muito tempo, parte de interesses da conhecida teoria/técnica de convencer interlocutores pela via da oratória, a Retórica clássica. Para tal teoria/técnica, o ato de parafrasear textos consistia, nas palavras de Fuchs (ibidem), em um “exercício preparatório” para estudantes. No que tange a isso, essa mesma autora (ibidem), embasada em trabalhos do escritor e retórico latino Quintiliano (95 d. C.), nos recorda de reflexões interessantes realizadas por ele acerca do exercício da paráfrase — tal escritor (Fuchs, ibidem) nos esclarece que o ato de parafrasear textos era, em sua época, usado como ensinamento de base a ser recebido por estudantes (fato que possibilitava a estes prosseguirem em seus estudos de música, de teatro e de aprendizagem de uma língua etc., antes de iniciarem em lições específicas de Retórica). Quintiliano (Fuchs, ibidem), então, (re)conhecia os alcances e a importância da paráfrase enquanto técnica de preparo de estudantes a ser usada em raciocínios retóricos, como, por exemplo, em atos de comparar textos e de exemplificar situações organizando termos capazes de expressar pensamentos — essa atenção que Quintiliano dava à paráfrase se fez de tal forma que ele chegou a propor para estudantes uma série de exercícios de reformulação inter e intralinguagem do tipo: traduções, em latim, de autores gregos e transformações, em prosa, de poesias latinas, com o intuito de oferecer a eles algo útil nesses atos de se apropriar de meios de expressão para tentar dizer algo. Aqui, vale ressaltar que essas atividades de reformulação que Quintiliano elaborou nunca estiveram para uma leitura superficial de textos apenas — hoje, isso pode soar como

imitação (decalque), mas, nessa época (95 d. C.), era um dos meios mais usados para se ter acesso às qualidades de um bom escritor, pensador/escritor retórico (FUCHS, *ibidem*).

Assim sendo, vale ressaltar, respaldados em Fuchs (*idem*, p. 7), que esse modo retórico de conceber o papel da paráfrase, em tempos de Quintiliano (95 d. C.), era bastante comum na pedagogia de ensinar, fato que, conseqüentemente, o fez ganhar força ante seu uso e papel que assumia — já que, como dissemos anteriormente, nos domínios da Retórica clássica, a paráfrase teve seu reconhecimento enquanto virtude didática a ser adquirida por estudantes (*ibidem*) — e prevalecer sobre abordagens “pré-linguísticas” (estas eram sempre desejosas de encontrar um sentido literal dos textos). Porém, conforme descreve Fuchs (*ibidem*), aos poucos, a prática da paráfrase caiu em desuso (passando, pois, a uma prática de linguagem comum na formação de alunos), estendendo-se quando muito a uma atividade de resumo a ser, didaticamente, usada para fins avaliativos de verificação da capacidade de compreender e de produzir textos escritos por estudantes. Nesse caso, resumir oferecia ao aluno a mestria para expressar-se em diversas formas da língua e, por conseguinte, meios de “apreender” formas e sentidos de textos (*ibidem*).

Também, em estudos de filosofia, encontramos ainda, exemplarmente nos escritos de Aristóteles, considerações desse pensador acerca do acontecimento da repetição na arte literária, podendo associá-lo à paráfrase. Conforme consta da *Arte retórica e arte poética* (1964, cf, p. 279), a repetição de fatos da linguagem (a ser realizada por poetas) precisa se dar de tal forma que não chegue a alterar o sentido daquilo que efetivamente a sucedeu. Nisso, então (pensando em termos de paráfrase), vê-se, na repetição aristotélica ou *mimeses* (esta enquanto um fundamento central de toda arte), certa “obrigatoriedade” imputada a um autor cujo trabalho se restringia em tentativas de cercar o sentido de textos para garantir, de fato, o “mesmo sentido” destes. Além desse olhar para o que era da ordem da repetição, Aristóteles⁶, também, “fez” uso da noção de paráfrase ao incluí-la naquilo que ele nomeou de técnicas de verbalização. Embora ainda restrita ao âmbito do léxico (emprego de sinonímias), aparecem no trabalho desse pensador incipientes intuições acerca do princípio de parafrasear *como*

⁶ Em *La paraphrase* (1982, p. 10-12), Fuchs, ao falar do surgimento do termo paráfrase (que foi em torno de 1525), nos esclarece de que essa prática de linguagem — inscrita desde a Antiguidade no bojo de preocupações da Retórica clássica — foi referendada em trabalhos aristotélicos como sendo um mecanismo de produção de diversos discursos e situações. Em livro III (Aristóteles *apud* Fuchs, *idem*), por exemplo, Aristóteles se põe a caracterizar a técnica de parafrasear textos como sendo um procedimento estilístico, que participa desde a ampliação e alternância de termos à repetição de sinônimos em discursos. Assim, explicações mais amplas, mais organizadas e, de acordo com os sentidos do autor, eram chamadas de paráfrases (uma espécie de comentário recomendado a quem desejasse explicar às pessoas algo, oferecendo-lhes melhor compreensão das coisas). Para a Retórica clássica, então, a paráfrase era usada a fim de clarear idéias, funcionando, pois, como uma espécie de busca pela palavra justa, certa — havia nisso o privilégio por uma única formulação que sempre era julgada como a mais adequada.

prática de reformulação a ser alcançada por qualquer um de nós que ouse tentar dizer “o mesmo”. Sobre essas técnicas é oportuno destacar que, consoante o trabalho de Fuchs (1982, p. 11-12), a paráfrase (esta enquanto reformulação de um “mesmo conteúdo”) era invocada por poetas, escritores clássicos como sendo recurso verbal de *disfarce*, de *explicação* e de *imitação* de discursos.

Dessa maneira, enquanto *disfarce* (ibidem), o mecanismo de parafrasear permitia tornar irreconhecível um discurso (até mesmo para o seu próprio autor) e ainda vulgarizá-lo, alcançando, assim, todos os interlocutores com a mesma “elegância retórica” necessária a tais propósitos; enquanto *explicação* (ibidem), o mecanismo de parafrasear permitia conduzir o interlocutor à assimilação de conteúdos de um dado texto, tal qual era feito para o caso das exegeses bíblicas, nesse caso, repetições do “mesmo”. Enquanto *imitação* (ibidem), o mecanismo de paráfrase destinava-se às atividades de reformulação, conforme já exposta em parágrafos anteriores, exemplarmente, em abordagens retórico-literárias da paráfrase.

A Lógica, por sua vez, desde Aristóteles, se envidou, consoante estudos de Fuchs (1982, p. 13-14) por estabelecer condições de equivalências entre proposições⁷ (*equivalências* essas definidas em termos de identidade necessária entre “valores e verdades” que as concernem — aqui, rapidamente, podemos dizer que duas proposições P e Q estão em relação de equivalência ($P \equiv Q$) ou de bi-implicação ($P \Leftrightarrow Q$) se, sempre que P é verdadeiro (ou falso), Q também é, e se tudo de Q é verdadeiro (ou falso), de P também o é). Exemplo disso, segundo Fuchs (1982, *apud* PORT-ROYAL, cf, p. 13-14), é a dupla negação contraditória que recai sobre a afirmação (Ex.: P: Todo homem é mortal $\equiv$ Q: Não é verdade que alguns homens não são mortais $\rightarrow$ Não há homens que sejam mortais). Casos de equivalência entre proposições semelhantes se fazem ver, também, consoante analisou Aristóteles (*apud* Fuchs, 1982, p.14), em *proposições modais* (Ex.: P: Você deve responder $\equiv$ Q: Você não pode responder não); há ainda equivalência entre proposições no nível da escolha lexical do termo predicativo (Ex.: P: Ele é casado $\equiv$ Q: Ele não é mais solteiro) (traduções nossas).

No que tange esse tratamento que a Lógica usa para analisar *proposições equivalentes*, vale destacar, respaldados em Fuchs (1982, p. 15), que ele apresenta limitações, já que o único fim é categorizar, de forma estrita, os termos de tais proposições, contrastando radicalmente operações contraditórias e operações contrárias nelas envolvidas — isso

⁷ Vale destacar que, em Lógica proposicional, a sintaxe não se ocupa em saber do significado das sentenças. Dessa forma, ao se dizer que duas proposições do tipo P e Q, por exemplo, são equivalentes, isto não significa que elas tenham o mesmo significado, mas sim o mesmo “valor-verdade”, ou seja, P e Q, simultaneamente, são verdadeiras ou falsas. Para mais detalhes, ver Cerqueira (1982).

diminui, de certa forma, tensões próprias entre opostos conflitantes que normalmente existem entre proposições. Com efeito, observa-se que o olhar da Lógica para uma dada proposição fica exclusivamente focado na pura referência (na literaridade das palavras) que lhe permite apenas julgar proposições em termos de valores e de verdades, sem levar em conta, por exemplo, especificidades semânticas implicadas. Em outras palavras, podemos dizer que a Lógica, ao lidar com o que chama de *proposições equivalentes*, apaga diferenças semânticas que vêm, certamente, a se fazer entre tais proposições, por meio do critério de *identidade extensional* adotado.

Sobre a sinonímia podemos, assim, asseverar que ela se limita, em matéria de Lógica, ao nível referencial apenas, fato esse que não lhe permite abarcar o nível do sentido (a semântica das proposições) em suas análises; quanto a isso, lembramos, como em Fuchs (ibidem), que a possibilidade de duas proposições dizerem a “mesma coisa” é basicamente nula. Veja-se, por exemplo, que na Lógica (ibidem), em função de seu modo de proceder ante ao que nela é chamado de valores e de verdades, há sempre apagamentos de modificações e de modulações que aparecem em uma sentença do tipo Y, ficando esta, *a priori*, considerada enquanto estável e equivalendo a outra sentença anterior (X) — há nisso um modo ingênuo e simplista de conceber “o mesmo”.

No que tange à sinonímia⁸, destacamos ainda que o tratamento que a Lógica dá para duas proposições do tipo X e Y (que dizem falar o “mesmo”) separa, radicalmente, os dois planos que as compõem: o plano do conteúdo (sentido) do plano da expressão (forma linguística); ambos deveriam ser visto na relação que um mantém, constantemente, com o outro (e não isoladamente, colocados como “independentes” um do outro) durante o trabalho de significação (FUCHS, 1982, p. 8-9). Para a Lógica, então, o conteúdo de X está sempre para algo idêntico ao de Y; as n-formulações possíveis que Y, com efeito, pode encerrar fazem “crer” que todas contêm o “mesmo sentido” de X⁹.

Para finalizar essa resenha da história que trata dos primeiros acontecimentos (os usos) do termo *paráfrase* na literatura, podemos dizer que, na tradição Retórica e Lógica, esse

⁸ Fuchs (1982, cf, p. 9-10) informa-nos — quando está a discorrer sobre o surgimento do termo *paráfrase* na literatura especializada e sobre o estudo que dele foi feito no campo da Retórica — de que *à Gramática coube estudar a sinonímia de palavras*, de maneira sistemática e direta (um trabalho, pois, de semântica lexical, instituído sob a crença de que o sentido das palavras pode ser conservado, por exemplo, em transformações sintáticas do tipo ativa-passiva), ao passo que, por sua vez, *à Retórica coube tratar da sinonímia de frases* (a *paráfrase*).

⁹ Fuchs (1982, cf, p. 8) argumenta sobre isso nos colocando a par de uma questão outra: a emergência de significações distintas. Conforme a autora, em caso de um tratamento espontâneo de *paráfrase* (a partir de sinonímias), a unidade para o plano da expressão (uma mesma forma linguística) pode corresponder a uma diversidade no plano do conteúdo (muitos conteúdos, sentidos diferentes); com efeito, a forma se torna ambígua.

tipo de trabalho com a linguagem sempre esteve ligado à prática de exercícios apresentados para se cumprir e para verificar verdades entre proposições, respectivamente — isso se dava de tal forma que à Retórica cabia examinar a paráfrase como uma atividade de linguagem capaz de permitir ao orador/falante alcançar suas intenções, exprimir seus pensamentos por meio da fala; já à Lógica cabia examinar a paráfrase como um recurso que permitisse instaurar relações de verdade entre duas proposições tomadas para esse fim (FUCHS, idem, p. 17).

1.2 A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE PARÁFRASE NA LINGUÍSTICA

1.2.1 A paráfrase sob o enfoque estrutural

Como dissemos a pouco, a noção de paráfrase, primeiramente, aparece no seio da Retórica, estando, a princípio, relacionada a dois tipos de prática de linguagem: a) como atividade de reformulação de textos de autores que se empenharam na arte de oratória e b) como exegese de textos sacros.

Daí em diante, o tratamento da questão passou a ser preocupação nos estudos da linguagem, já que o modo como esse fato era aduzido em literaturas retórico-lógicas deixava em aberto contradições teóricas inespecíficas — por exemplo, *o fato de se querer dizer a mesma coisa e se dizer outra* —, ao se tentar (ao menos) circunscrever uma definição/caracterização para o termo.

Conforme nos recorda Fuchs (1982, p.11), historicamente, contradição assim tem, superficialmente, sido investigada desde Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), quem primeiro se referiu à paráfrase enquanto “mecanismo de produção de diversos discursos e situações”, e, muito posteriormente, pela própria Linguística, já no século XX. Quanto a esse atual interesse renovado pela questão, agora invocado no âmbito linguístico, podemos dizer (idem, p. 17) que ele provém de três razões principais:

1ª) O desenvolvimento de pesquisas em termos de tratamento automático da linguagem e de textos;

2ª) O estudo sistemático das relações sintáticas entre frases (o desenvolvimento de gramáticas transformacionais);

3ª) A ampliação das preocupações linguísticas em matéria de semântica que deixou de se limitar ao léxico, passando a admitir uma semântica do enunciado e da enunciação¹⁰.

Como se vê, esses recentes trabalhos, todos empenhados por desenhar um percurso teórico-metodológico para a abordagem da paráfrase, são bastante heterogêneos na maneira de conceber esse fato — a maioria deles a encerra ao que é da ordem do próprio sistema da língua, enquanto um mecanismo suposto capaz de evidenciar o “mesmo sentido” de um enunciado anterior. Quanto a isso, lembramos como em Fuchs (1985, p. 129), que a paráfrase, noção difícil de ser determinada, pode apresentar caracterizações um tanto contrárias do tipo:

- i) é um dado imediato da consciência linguística dos locutores (saber uma língua é poder produzir e identificar frases como “tendo o mesmo sentido”), mas é também o produto das construções teóricas dos linguistas (o número e a natureza das paráfrases descritas é função direta como modelo de referência);
- ii) é uma atividade linguística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação), mas é também o objeto linguístico resultante dessa atividade (o enunciado ou o texto que reformula o outro);
- iii) é uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua(s) reformulação(ões) efetiva(s) numa situação dada (dimensão “sintagmática” da cadeia do discurso), mas é também uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua (dimensão “paradigmática” do sistema da língua).

No que tange essas três caracterizações anteriores de paráfrase que Fuchs (1985), resumidamente, procura nos colocar a par, podemos assim dizer que todas se restringem a tentativas de querer apreender o fato parafrástico em propriedades intrínsecas das unidades da língua (sejam em palavras, frases ou em enunciados); unidades essas supostamente “presentes” no interior de seu sistema. Na óptica de tais trabalhos, então, a paráfrase parece representar um mecanismo de linguagem cuja relação entre sentenças de uma dada língua (estas são reconhecidas por todos os seus locutores) que estão sob essa condição (a de serem paráfrases) é objetiva, estável, regular (Cf. FUCHS, 1982, p. 22). Cumpre aqui apresentar, respaldados em Fuchs (idem, p. 7), as três concepções reinantes no senso comum utilizadas para identificar/caracterizar paráfrases. A primeira delas nos esclarece que “uma frase ou um

¹⁰ Diante desse terceiro tipo de motivação/razão, perguntamo-nos: como deve ser vista a paráfrase? Como uma relação objetiva entre enunciados da língua, visando a garantir os “mesmos sentidos”, ou como uma variedade do “mesmo sentido” (variedade essa que pode se constituir em um (e)feito linguístico)? Questão a ser respondida adiante! Porém, vale ressaltar que a linguagem não está reduzida àquilo que é da ordem do linguístico apenas; isso foi, com certeza, o que fez o estudo da paráfrase ter caminhado em direção ao que se chama de semântica do enunciado (a enunciação = o acontecimento único de enunciados), deixando, pois, de analisar “o mesmo” exclusivamente pela via do léxico.

texto Y constitui uma paráfrase de outra frase (ou texto), quando se considera que Y reformula o conteúdo de X (dito de outra forma, quando X e Y possuem formulações diferentes de um conteúdo idêntico, diz-se que são duas maneiras diferentes de ‘dizer a mesma coisa’); a segunda concepção nos esclarece que “uma palavra ou uma expressão Y é sinônimo de outra palavra ou expressão X, quando podemos considerar que X e Y têm os mesmos sentidos, possuem, pois, nomes diferentes sendo utilizados para designar ‘a mesma coisa’ (o mesmo objeto, a mesma ação)”; a terceira concepção, por sua vez, nos esclarece que “uma frase ou texto Y de uma língua L2 é uma tradução de uma palavra, frase ou texto de X de uma língua L1, se aceitarmos que Y restitui na língua L2 o conteúdo de X na língua L1”.

A respeito dessas três concepções de paráfrases com que o senso comum lida, Fuchs (ibidem) as trata como sendo ingênuas, já que todas elas lidam com a paráfrase enquanto sinonímia e tradução; todas descrevem o fato parafrástico apenas quantitativamente (Y é sempre um comentário explicativo, portanto, mais longo que X) e não quantitativamente e qualitativamente (ao mesmo tempo) a ponto de admitir o diferente no “mesmo”.

Ora, já bem de início — sem que desvendemos aqui o que nos espera: nossas análises de gestos de paráfrases realizados em situação de Vestibular —, cabe dizer que nem sempre aquele que, imaginariamente, lida com o simbólico consegue dizer efetivamente “os/dos mesmos” fatos da língua (isso se for possível dizê-los!?), uma vez que a relação de sentidos (re)construída no produto alcançado (a redação de vestibular) pode oscilar, desde deslizamentos eventuais (estes presentes na própria (re)produção do que se diz ser “o mesmo” naquilo que alguém, em nosso caso, o vestibulando, (re)escreveu), até a deformação semântica do produto parafraseado, implicando, por que não, um dizer-outro, algo diferente do que outrora o foi.

Também, na pesquisa linguística, notam-se diferentes formas de conceituar o fato parafrástico. O *Dicionário de Linguística* (1998, p. 453), organizado por Jean Dubois, por exemplo, nos esclarece sobre esse fato da linguagem da seguinte maneira:

Um enunciado A é denominado de paráfrase de um enunciado B se A contém a mesma informação que B, sendo, porém, mais longo. Na verdade, trata-se de um desenvolvimento explicativo de uma unidade linguística ou de um texto.

Para esta primeira definição de paráfrase, no âmbito da Linguística, podemos notar que o fato parafrástico é caracterizado como uma mesma informação que pode ser alcançada por *scriptors* — estes, consoante Calil (2008, p. 20), ante a (“seus”) textos, assumem posição assim, dado que os mesmos se fazem enquanto tal em “um espaço em que

se funde ‘aquele que escreve’ e ‘aquele que lê’, enredado por forças de diferentes ordens (linguísticas, discursivas, culturais, históricas) que convergem no texto, produzindo-os” — a partir de formas da língua que constam de um enunciado A, de tal forma que o conteúdo de A permaneça sempre igual em B. Nesse sentido, para a paráfrase B se diz que ela trata de um desenvolvimento de caracteres explicativos de A (portanto, B mais longo que A, mas sendo possível de fazer emergir “mais nitidamente” os sentidos deste). O sentido, então, de acordo com essa definição, não sofre alteração alguma (acerca disso diríamos que forma e sentido estariam/seriam sempre harmônicos).

Outra explicação dada por Dubois (idem, p. 454) sobre paráfrase remete-nos ao tratamento da questão que é sugerido em Lexicologia. Segundo ele, “a definição de entrada léxica é constituída, em geral, de um grupo de paráfrases sinônimas da entrada léxica, sendo que cada paráfrase corresponde a uma acepção”. Nesse caso, cada verbete do dicionário possui paráfrases possíveis e, por assim dizer, possui um mesmo conteúdo, cabendo ao *scriptor* (aquele que, ao mesmo tempo, é leitor e escrevente de textos) explorar as possibilidades de parafrasear, apoiando-se no conhecimento de que ele dispõe do léxico. Lembramos aqui, de modo breve, o trabalho de Ilari (2001)¹¹ sobre *Mecanismos de paráfrase baseados no léxico*, em que esse autor procura listar possíveis modos de construções de paráfrases por meio das formas da língua (substantivos, adjetivos, verbos etc.), especialmente em termos de recorrência e emprego de sinônimos. Casos como “A aula foi tediosa”, “A aula foi maçante”, “A aula foi chata”, consoante Ilari (idem, p. 141), partem do princípio de estabilidade do referente (*aula*, no caso) que “parece garantir” o “mesmo sentido”, o “mesmo” estado das coisas — abrimos parênteses aqui para dizer que esse tipo de garantia do mesmo, via manutenção do referente, pode levar ao mascaramento de diferenças semânticas importantes, quando esses enunciados são empregados, por exemplo, em contextos linguísticos e situacionais diferentes.

Ainda em Dubois (ibidem) aparecem referências ao fato parafrástico, associado a estudos de cunho gerativista, no caso, chomskyanos. Sobre tais estudos, é sabido que um dos objetivos essenciais da conhecida Gramática Transformacional (GT) de Chomsky era explicar as relações de paráfrase entre as sentenças e fixar tipos de relações diferentes em condição de paráfrase. Ressaltamos, porém, que nesses trabalhos a compreensão do fenômeno parafrástico parte do fato de que os falantes, empiricamente falando, saberiam distinguir construções parafrásticas de outra(s) sentença(s) que não estariam em condição de paráfrase.

¹¹ Nas páginas seguintes (26 à 28), continuamos, sumariamente, a exhibir e a examinar estudos desse mesmo autor.

A paráfrase, ainda em Dubois (ibidem), é mostrada como parte de interesses do método de análise contrastiva de que se serviu, durante muito tempo, a Análise de Discurso (AD) em seus estudos de (re)formulação de enunciados. Segundo o precursor da AD francesa, M. Pêcheux (1982, p. 275), “um discurso não se limita à produção de significações por substituição lexical”; daí esse modo de olhar para o fato parafrástico contrapor-se ao que preconiza elaborações teóricas focando a questão no domínio do léxico apenas. Para a AD, então, o conceito de paráfrase (este considerado enquanto reformulação) está para uma “atividade efetiva de reformulação, pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto segundo” (FUCHS, 1985, p. 133).

Próxima à definição de paráfrase de Dubois, anteriormente elucidada, em Wenzel (*apud* HILGERT, 1989, p. 28)¹² encontramos o seguinte comentário: “Dois enunciados linguísticos estão um com o outro numa relação parafrástica, quando o segundo enunciado retoma em parte ou no todo o que foi dito no primeiro e, com isso, expressa ideia igual ou semelhante”.

Também, Ungeheuer (*apud* HILGERT, 1989, p. 30) sinaliza ao seu modo que:

dois segmentos textuais Rp e Rq são paráfrases um do outro, quando, na interação comunicativa de um indivíduo Ij, num determinado momento, ambas as formulações linguísticas constituírem um único e o mesmo segmento articulado Ob de um tópico temático.

Rath (*apud* HILGERT, 1989, p. 30) fala que:

quando em enunciados sucessivos houver evidente igualdade ou semelhança comunicativa; quando, portanto, falantes disserem coisas idênticas ou semelhantes, com intuito de promoverem a compreensão, na medida em que,

¹² Hilgert (1989), ao longo de sua tese de doutorado (intitulada *A paráfrase — um procedimento de constituição do diálogo*), trata do fenômeno da paráfrase, basicamente, enquanto mecanismo próprio à fala; este como sendo, pois, relevante a qualquer constituição textual. Para esse autor, que enuncia de um lugar teórico (a linguística textual, LT) diferente do nosso (a linguística da enunciação), a paráfrase é designada como *estratégia de reformulação*; reformulação essa, em LT, compreendida como um trabalho linguístico do enunciador (E) (e não como um simples gesto de selecionar formas da língua para se tentar dizer algo) que busca fazer seu enunciatário (E1) compreender o que um dado texto “diz” (e, também, torná-lo compreensível para si/para E). Quanto a esse modo hilgertiano de conceber a paráfrase, consideramos que ele, levemente, toca em questões enunciativas, já que a intenção daquele que faz paráfrases não o coloca a domesticar conteúdos postos (contrariamente, o põe a (re)construir esse “mesmo” posto) (idem, cf, p. 141). Os estudos de Hilgert, também, (idem, cf, p. 210) propõem três dimensões para o tratamento da paráfrase (no caso, da paráfrase oral); essas dimensões são: *paráfrase simples*, *segmental* e *complexa* (todas elas analisadas a partir de vários exemplos da conversação oral, observando-se a tentativa de (E) em assegurar a (E1) a compreensão de unidades comunicacionais (UC) em estado de construção parafrástica). Paráfrase, então, em Hilgert está para uma atividade oral que acarreta ações em (E) tais como *repetir*, *corrigir* e *formular*, com vistas a oferecer maior precisão informacional a actantes — portanto, uma atividade de caráter explicativo, conquanto, conforme dissemos acima, apareçam brechas para um tratamento enunciativo da questão. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura minuciosa do texto em tela.

derivando, aprofundando, precisando, generalizando, etc. retomarem enunciados, então eu falo de paráfrases.

Diante dessas definições para o que seja paráfrase, observamos que noções vagas de igualdade e de semelhança semântica se fazem notórias em todas elas. Seus autores, efetivamente, concebem (unanimamente) o ato parafrástico como alteração na forma linguística (algo estático), no significante apenas, mas não no sentido.

Nessa mesma esteira de estudos que procuram conceituar a paráfrase enquanto formulação de estruturas textuais — estudos esses que buscam em questões gramaticais aquilo que supõe ser matéria para a construção de paráfrases —, destacamos ainda o trabalho de Perini (1995, p. 251), o qual nos dá explicações para esse fato de linguagem focadas na ideia de *correspondência sintática de estruturas equivalentes*. Esse autor admite a correspondência total ou parcial de textos. Considerando o sentido literal do que venha a ser parafrasear — uma substituição das unidades linguísticas de um texto, visando a garantir “o mesmo sentido” de outrora —, esse tipo de prática de linguagem pode ser considerado satisfatório, de um ponto de vista formal, se não forem considerados fatores de ordem discursiva ou pragmática.

Em Sant’anna (1985, p.10), o enfoque dado é o mesmo da Retórica clássica: um efeito retórico-estilístico cujo foco está na reafirmação de um conteúdo inicial com uso de palavras diferentes. Seria, segundo esse autor, quase que uma tradução de fórmulas simbólicas — algo, dessa maneira, nos limites da língua, sem levar em conta, por exemplo, o uso que os falantes fazem da linguagem em diferentes contextos.

No livro intitulado *Introdução à semântica — brincando com a gramática*, Ilari (2001) apresenta uma série de “exercícios”, de teor didático, que endossam procedimentos comuns no terreno da semântica. Esses “exercícios” são, por ele, tratados como necessários ao ensino da interpretação de textos e, claro, à prática da paráfrase, ali examinada sob dois enfoques: como mecanismo baseado no léxico e como mecanismo sintático.

Sobre os *Mecanismos de paráfrase baseados no léxico*, Ilari (idem, p. 141-142) propõe explorar possibilidades de paráfrases fundamentadas no conhecimento que o falante — “tirando proveito da equivalência de palavras e construções” — possui do léxico. Como material linguístico de análise, esse autor recorre a possibilidades para se construir paráfrases do tipo: i) uso de predicado converso — com substantivos (*José é filho de Pedro = Pedro é pai de José*), adjetivos (*Os produtos da Coca-Cola são superiores aos produtos da Antártica = Os produtos da Antártica são inferiores aos produtos da Coca-Cola*), verbos (*José*

emprestou um livro a Pedro = Pedro tomou um livro emprestado de José), preposições e locuções prepositivas (*A padaria fica depois do açougue = O açougue fica antes da padaria*), com substantivos (*José é irmão de Pedro = Pedro é irmão de José*); ii) troca de expressões baseadas em diferentes verbos-suporte (*José tem barba = José é barbudo/ José tem muita idade = José é muito idoso, muito velho* — porém, como alerta Ilari, nesse tipo de equivalência algo pode vir a falhar como em: *José é narigudo ≠ José tem nariz*); iii) uso de palavras que pertencem a classes morfosintáticas diferentes (*Antes do jantar, o presidente fez um discurso = O jantar foi precedido pelo discurso do presidente*); uso de termos sinônimos (*A aula foi tediosa = a aula foi maçante*).

Diante desse enfoque, perguntamo-nos se se trata realmente do “mesmo” o que se enuncia nesses pares de dizeres? Do jeito como estão (descontextualizados), tais sentenças ressoam como podendo ser tomadas enquanto iguais. Porém, olhadas discursivamente, outros sentidos podem, sem dúvida, ser aí percebidos, inclusive pondo em dúvida (contestando) a (im)possibilidade dessas “paráfrases”. Como bem nos lembra Fuchs (1982, p. 29-30), em situações desse tipo “há sempre progressão discursiva, argumentativa, jamais real repetição, ou simples decalque de sentido” para serem espiadas, examinadas.

Sobre os *Mecanismos sintáticos de paráfrase* (idem, p. 151-152), Ilari busca explorar alguns dos quais ele julga criar “alternativas de expressão para um mesmo conteúdo”. Consoante o autor, existem operações sintáticas que “preservam o sentido”, sendo o uso dessas operações “um recurso para construir frases sinônimas”. O material linguístico de análise utilizado por Ilari (ibidem) para tratar desse outro tipo de mecanismo de paráfrase contempla ações com a língua do tipo: i) uso da voz passiva (*Cabral descobriu o Brasil = O Brasil foi descoberto por Cabral*); ii) uso de nominalizações (*A justiça ordenou a entrega imediata da criança aos pais = A justiça ordenou que a criança fosse entregue imediatamente aos pais*); iii) substituição de uma forma verbal finita por uma forma verbal infinita (*Aos 30 anos, ficaria mal eu pedir dinheiro a meu pai = Aos 30 anos, pegaria mal que eu pedisse dinheiro a meu pai = Aos 30 anos, pegaria mal eu pedir dinheiro a meus pais*); iv) alçamento de certos verbos (*Para a maionese endurecer, é preciso que a vasilha esteja absolutamente seca = Para que a maionese endureça, a vasilha precisa estar absolutamente seca*); v) substituição de verbos por advérbios e vice-versa (*Os ensaios da banda são feitos habitualmente na noite de quarta-feira = Os ensaios da banda costumam ser feitos na noite de quarta-feira*).

Novamente, para os casos acima, é duvidoso que venham a ser partes de textos com o “mesmo sentido”. A “escolha” de uma construção sintática (em detrimento de outra

que teria o mesmo sentido) não (a)parece assim tão indiferente ao material linguístico que a gerou. Nessas circunstâncias, ressaltamos, por exemplo, que há sempre argumentações diferentes/novas impostas ao próprio ato de enunciação. Nesses casos, é sempre possível de se conjecturar que há *efeitos de sentido* se (re)fazendo em cada (re)construção sintática; fato que, sem dúvida alguma, vem acarretar o diferente nessa estrutura-outra. Dizer que *Cabral descobriu o Brasil* significa o mesmo que *O Brasil foi descoberto por Cabral* parece, a nós, algo falho/arriscado, uma vez que se descortinam nesses dizeres implicações de sentido simples do tipo: sujeito agente aparentando ser “o mesmo” na condição de paciente (e vice-versa).

Noções assim de paráfrase, focadas em certa forma linguística e desejosas por produzir um sentido que não se modifique, buscam, efetivamente, “o mesmo”, a partir de exercícios de linguagem do tipo: inversões sintáticas e/ou sinonímias. Aqui, é oportuno lembrarmos de uma questão que adiante discutiremos em nossas análises de gestos de paráfrases: o tratamento essencialmente formal (gramatical) da paráfrase, por aqueles (em nosso caso, vestibulandos) que lutam para agarrar sentido(s), “garantindo-os” por meio de exercícios de linguagem feito esses acima elucidados (as inversões sintáticas e as sinonímias), garante o (re)conhecimento da paráfrase pelos corretores da prova de redação do vestibular?

Não nos isentando em responder a esse questionamento anterior, começamos logo dizendo que o próprio professor (aquele que “ensinou” e que se diz preparar alunos para escrever a redação de vestibular) endossa, imaginariamente, a ideia de que o uso de inversões sintáticas e de sinonímias permite, sim, construir paráfrases, dizer, pois, “os/dos mesmos sentidos” dos textos motivadores que compõem a prova de redação de vestibular. Quanto a isso, diríamos que a tarefa que o vestibulando tem de cumprir em tal tipo de prova (a tarefa da paráfrase), não chega a se efetivar da maneira como deveria, devido ao modo com que a mesma possivelmente foi “ensinada” ao aluno vestibulando. Como não dá para dicotomizar forma e sentido na linguagem (estes são inalienáveis; apenas a manipulação de formas linguísticas de um texto não é garantia de que se pode chegar ao(s) mesmo(s) sentido(s) dele), a paráfrase no vestibular, efetivamente, fica limitada às regras que a universidade determinou (e que ela mesma se encarrega de perpetuar!) para selecionar o perfil de aluno que poderá ingressar no ensino superior público — a isso que o vestibular faz, então, asseveramos que ele tende exclusivamente a selecionar e não a avaliar vestibulandos, uma vez que, infelizmente, aquilo que é parte (e responsabilidade) das ordens educacional, pedagógica e política acaba se embrenhando, ante ao que elas deveriam assumir para si: a real responsabilidade de avaliar se o aluno vestibulando sabe (ou não) ler e escrever textos.

Para encerrar essa discussão sobre as concepções de paráfrase que se apregoa em trabalhos de cunho formal, destacamos, respaldados em Fuchs (1982, p. 17-18), o fato de ser possível pensar em duas correntes empenhadas no estudo da paráfrase: uma, que segue à risca as ideias distribucionalistas¹³ do linguista americano Zellig Harris (nas décadas de 40/50) (tais ideias chegam a fundamentar uma noção própria para o que seja parafrasear); outra, que busca construir um modelo global de atividades de linguagem (modelo esse fundado a partir de uma base semântica que se supõe capaz de permitir análises das relações de significado que unem as próprias paráfrases).

Sobre a primeira corrente, Fuchs (ibidem) assegura que ela endossa trabalhos de linguagem empenhados em listar detalhes sintáticos correspondentes a regularidades supostamente disponíveis no sistema da língua — tratam-se de estudos que veem detalhes entre frases tomadas, intuitivamente, como possuindo o “mesmo sentido”. Quanto a segunda corrente, Fuchs, ao (re)lembrar estudos de Mel'čuk, Martin, Pottier e de Culioli (ibidem), afirma ser a mesma composta de trabalhos que não se ocupam tão-somente em listar formas linguísticas de paráfrases (próximo ao que Ilari (2001), acima mencionado, faz), mas se ocupam em analisar possibilidades de se verificar relações de natureza semântica entre frases. Acerca disso, essa autora (ibidem) inclusive argumenta que a contradição teórica que constitui a paráfrase — contradição essa que se faz ante ao dilema “querer dizer a mesma coisa e acabar dizendo outra” — não é furtada nesse modo de descrevê-la (no caso da segunda corrente); fato que, de certa forma, não deixa de dar respostas, por exemplo, àquelas circunstâncias em que se tenta distinguir mais nitidamente uma invariante semântica sobre a

¹³ Em linguística, o método distribucional consiste em, a partir de termos que compõem um dado *corpus*, estabelecer que posições são possíveis em uma frase para que um elemento X possa aparecer — normalmente isso é feito colocando-se os elementos desse *corpus* em comutação. Harris, precursor do distribucionalismo americano, buscou em tal método um aporte a mais para melhor compreender transformações que ocorrem em frases que se dizem complexas (estas como sendo resultado de uma relação de unidades menores a partir de frases simples). Como exemplo disso, temos a conversão de frases na voz ativa para a passiva (já trazidas aqui pela via de trabalhos de Ilari (2001)). O distribucionalismo, então, está para uma teoria linguística que afirma estar os elementos de uma língua pautados sob critérios de ordenação. De acordo com Dubois (1998, p. 455), “a *transformação parafrástica*, na teoria de Z. Harris, se define como uma transformação que não acrescenta informação suplementar em relação à frase sobre a qual foi efetuada a operação”; algo, pois, passível do “mesmo”. Lembramos aqui que concepção assim calcada no “mesmo” fez parte dos primeiros anos de AD (Pêcheux – 69) — momento em que a paráfrase era concebida como possibilidade de substituição de segmentos discursivos em um dado contexto (substituições essas que garantiam os chamados índices de equivalência, isto é, o estabelecimento de relações de sinonímias entre elementos da frase). Como nosso trabalho não se inscreve na perspectiva da AD (mas em uma perspectiva enunciativa), não adentraremos no cerne de discussões pecheutianas que contemplam, por exemplo, a noção de *formação discursiva*, perante a qual Pêcheux argumenta haver relação com a paráfrase. Da AD concentramo-nos apenas nos conceitos de *interpretação*, de *leitura* e de *autoria*, todos com referência aos trabalhos Orlandi (2004, 2007, 2008), que nos servem de fundamento teórico para nossas elucubrações em torno da questão da subjetividade constitutiva de atos parafrásticos.

qual são/estão possivelmente registradas diversas modificações em sua natureza (um sentido diferente/outro).

Assim, mesmo que essa segunda corrente faça coro com a ideia que patenteamos adiante em nosso presente estudo (a de que a tentativa de reprodução do(s) “mesmo(s) sentidos” acaba por nos levar a outro(s) sentido(s)), algo nela (a) parece ignorado: o papel do sujeito no estabelecimento de paráfrases. Isso a aproxima dos propósitos da corrente sintática, uma vez que ambas estão (con)centradas em tentativas de anexar a paráfrase ao sistema da língua (desconsiderando, pois, aspectos relevantes à sua natureza semântica). Aqui, cabe ressaltar que, enquanto atividade de (re)formulação de formas da língua, o critério sintático utilizado por *scriptors* para parafrasear enunciados de textos é senão um meio utilizado por eles para identificar possíveis formulações (no caso, sintáticas) que sejam capazes de lhes permitir conceber (ou reconhecer), imaginariamente, frases interpretadas como preservando o “mesmo sentido”.

A respeito desses trabalhos até aqui abordados, notamos que neles a noção de paráfrase tende a ficar encerrada exclusivamente ao que é da ordem do sistema linguístico — ela está mais para a decisão de *scriptors* — que estão sempre, imaginariamente, à busca da “mesma” interpretação, dos “mesmos” sentidos para dois enunciados X e Y —, que para uma atividade consciente de (re)construção de sentido(s), em que aquele que (re)escreve textos, com certeza, é alguém que assume papel significativo no estabelecimento de relações de sentido(s).

1.2.2 A paráfrase sob o enfoque enunciativo

Consoante Fuchs (1985, p. 130), resumidamente, há hoje três fontes históricas de que se alimenta a reflexão linguística para o estudo da paráfrase. São elas: a *perspectiva lógica de equivalência formal*; a *perspectiva gramatical da sinonímia* e a *perspectiva retórica da reformulação*.

Embora já comentada na seção anterior (1.2.1), julgamos necessário reforçar que a *perspectiva lógica de equivalência formal* se mostra uma abordagem limitada para o exame do fato parafrástico. Isso se deve porque tal perspectiva adota a noção de equivalência de proposições sob regras supostamente tomadas como sendo “capazes” de permitir encontrar condições para a realização de paráfrases — há, nesse tipo de perspectiva, então, certo

“desconhecimento da especificidade do sentido”¹⁴, sobre o qual repousa o funcionamento linguístico da paráfrase” (FUCHS, *ibidem*).

Em se tratando da segunda perspectiva, a *perspectiva gramatical da sinonímia*, também já elucidada anteriormente, há de se considerar que não é algo novo na literatura de estudos de linguagem. Gramáticos na Antiguidade já questionavam sobre a relação de sinonímia entre as palavras: identidade verdadeira de sentidos ou somente proximidade semântica? Concepção assim encontra-se ainda hoje entre grande parte de estudiosos da paráfrase, por exemplo, em Ilari (2001), aqui já aludido.

Há ainda linguistas que se contentam com a ideia intuitiva de identidade de sentido entre textos, apesar de, em trabalhos de semântica gerativa e de semântica formal atuais, haver um esforço por qualificar, no plano da significação, aquilo que fatos parafrásticos têm em comum e aquilo que os diferenciam; não podendo, pois, ser descartada a possibilidade de existir referentes estáveis que nos autorizam checar núcleos semânticos comuns entre o texto-fonte e o texto-paráfrase. Quanto a esse último comentário, ressaltamos, porém, que existe uma diversidade de pontos de vista de estudiosos da questão sobre o que se diz ser o “mesmo referente”, levantando-se, por exemplo, a dúvida acerca de diferenças semânticas a serem conferidas entre referentes.

Ante a essas duas concepções de paráfrases, Fuchs (1985, p.133) comenta que:

as duas abordagens da paráfrase, em termos de tratamento formal ou de sinonímia têm como ponto comum tratar a paráfrase como uma relação virtual na língua, e não como uma relação atualizada no discurso, ou seja, como uma propriedade intrínseca de grupos de enunciados, abstração feita a toda consideração sobre a prática concreta dos sujeitos.

Sendo assim, nessa passagem que recortamos de Fuchs (*ibidem*) — onde a autora nos expõe breves conclusões a que ela chegou a partir do que é assegurado nas duas primeiras perspectivas que lidam com a noção de paráfrase (a *perspectiva lógica de equivalência formal* e a *perspectiva gramatical da sinonímia*) —, observamos uma importante constatação: a de que a produção de paráfrases não está para uma relação estável com a língua, tal qual comumente ela é tomada, ao se tentar reconhecê-la. O ato de parafrasear, consoante Fuchs (*ibidem*), ao contrário, não chega a apagar julgamentos, opiniões que seu produtor (o *scriptor*), certamente, deixa marcado no simbólico que (re)construiu (aquele, de fato, não é indiferente àquilo que (re)produz; no produto alcançado há, sem dúvida alguma, sentidos-outros passíveis e possíveis de se (entre)ver).

¹⁴ Grifo da autora.

Em termos da *perspectiva retórica da reformulação*, a paráfrase é abordada pelo lado do discurso: “uma atividade de interpretação e de (re)formulação pela qual o *scriptor* restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um ‘texto-segundo’” (FUCHS, 1985, p. 133-134).

Sendo assim, nessa terceira abordagem de paráfrase arrolada por Fuchs (ibidem), observamos, então, a avaliação da autora que, ante ao acontecimento desse fato de linguagem, nos chama atenção para parâmetros ligados ao *scriptor* e à situação de discurso que precisam ser levados em conta no estabelecimento de paráfrases. Tais parâmetros, segundo Fuchs (ibidem), é que nos permitem perscrutar a possibilidade de reconhecer que há mecanismos fundamentais implicados à prática de paráfrase de sequências textuais, que um *scriptor* lança mão durante o ato de interpretar e de reformular textos.

No que tange a esse tipo de abordagem da paráfrase, lembramos que ele representa bem o modo com que Fuchs (1985, 1994) estabelece sua proposta enunciativa para tratar de fatos parafrásticos. Essa abordagem é reconhecida por essa autora sob olhar de três questões que ela julga fundamentais em matéria de paráfrase de textos. Antes, porém, de enunciarmos essas três questões, abrimos espaço aqui para comentar sobre o conceito de *enunciação* que Fuchs (1994, p. 84) adota. Consoante essa autora, *enunciação* significa “um conjunto de operações regulares, próprias da constituição da interpretação de enunciados, que se mostram apreensíveis por meio de parâmetros que envolvem pensar no enunciador, no coenunciador e no momento da enunciação” (tradução nossa). Sendo assim, para Fuchs (ibidem), enunciação não se limita a fatores exclusivamente linguísticos; há, além desses, no ato de enunciar, fatores ligados à situação de produção de paráfrases (estes precisam ser levados em conta durante o ato em si de enunciar algo). Um desses fatores envolve considerar a presença de um locutor naquilo que ele (se) enuncia. Em uma abordagem enunciativa, então, como a de Fuchs (ibidem), parafrasear um texto pressupõe mais que encontrar correspondência entre formas da língua que “garantam” o “mesmo sentido”. Existem questões fortes para se observar nesse tipo de prática de linguagem, como, por exemplo, o papel do locutor (com sua intenção) e o trabalho do alocutário (com sua interpretação).

Reiterando agora os fatores apontados por Fuchs (1985, p. 134) como inalienáveis à produção de paráfrases, temos a dizer que, em primeiro lugar (fator n. 1), a reformulação parafrástica repousa sobre uma prévia interpretação de um “texto-fonte” tomado para esse fim. Essa interpretação é variável segundo aspectos sociais, históricos, ideológicos concernentes ao *scriptor*, o que implica dizer que a interpretação de um texto não é uma; é marcada por uma disseminação do sentido. Por isso, o *scriptor* pode (re)formular de modo

diferente uma “mesma” informação. Em segundo lugar (fator n. 2), uma reformulação parafrástica consiste em identificar a significação do “texto-fonte” a ser (re)construída — identificação essa que se mostra momentânea e, por que não, frágil, uma vez que ela pode não ser a única, exatamente a que, imaginariamente, se supõe ser aquela que o autor quis (!?) representar com seu texto/o “texto-fonte”, chegando-se a outra(s) possibilidade(s) de leitura. Por último (fator n. 3), Fuchs (ibidem) nos diz que a reformulação parafrástica pode ser traduzida sob formas características de emprego metalinguístico da linguagem (exemplo disso, consoante a mesma autora (ibidem), pode ser percebido em esquemas do tipo: A, quero dizer B; A e B significam a mesma coisa; A, em outras palavras B; etc.).

Gostaríamos de ressaltar que, em outro trabalho de Fuchs (1982, p. 89), essa autora se refere à paráfrase como uma espécie de estratégia cognitivo-linguística de sujeitos; portanto, como uma estratégia constitutiva destes — imaginemos isso, de forma semelhante ao que o linguista Roman Jakobson nos expõe em *Linguística e Comunicação* (2005, p. 130), quando ele procura formular explicações para o que nomeia de *metalinguagem* (= uma combinação de expressões sinônimas numa sentença equacional: A = A) (ibidem). Nessas circunstâncias, a paráfrase está, conforme Fuchs (ibidem) comenta, *a priori*, para uma habilidade adquirida por sujeitos (em usos reais da língua) que permite aos falantes identificar traços semânticos semelhantes entre dois enunciados. Entretanto, convém dizer que associar paráfrase à metalinguagem pode fazer acreditar que tal operação signifique uma mera tradução intracódigo (contemplando somente o nível referencial), tendendo a minimizar possíveis tensões entre forma e sentido na linguagem. Acerca disso, então, parece possível dizer que a função metalinguística serviu ao trabalho de Fuchs (1982) apenas como ponto de partida (especulação) para suas elaborações teóricas diante do complexo assunto da paráfrase; assunto esse que impõe saber, por exemplo, sob que aspecto(s) o fato parafrástico se (re)vela.

As três abordagens acima (ou fatores) que Fuchs (1985, p. 134) coloca, ante o tema da paráfrase, leva-nos a concluir que a função da prática de parafrasear é justamente a de (trans)formar objetos-de-discurso (aquilo que se diz “ser” referentes textuais) naquilo que estes ainda não o são e não simplesmente decalcar ideias que se supõe ser as de um autor. Quanto a tais fatores, nesse momento apenas descrevemos certos aspectos a eles implicados, para, nos capítulos seguintes, problematizar certos parâmetros que os *scriptors* “adotam”¹⁵ ao tecer paráfrases. Com efeito, o que se pode deduzir do ato de parafrasear textos é que, mesmo um *scriptor* encarando essa prática de linguagem pelo seu lado quantitativo — como tarefa a

¹⁵ Preferimos aspear esse termo, porque bem sabemos que aquele que escreve (em nosso caso, a redação de Vestibular) fica submetido a injunções, as quais cerceiam o dizer ao se enunciar via escrita.

cumprir mediante *instruções* (em nosso caso, as instruções que compõem o preâmbulo da prova de redação de qualquer vestibular) postas para que ele as siga —, há, sim, lugar para o espreitarmos (no diferente) sentidos-outros, que, no simbólico, se (re)constrói.

Fuchs (1982, p. 8) argumenta que esse *modo ingênuo* que *scriptors* de paráfrase buscam para perceberem-na — o de tentar construir paráfrases de textos respaldando-se em aspectos quantitativos — recobre certas variações qualitativas que passam a ser evocadas nessa prática de linguagem, tanto positivamente (Y pode ser um comentário explicativo mais claro que X, a ponto de ampliar X e de fazer emergir mais nitidamente seus sentidos), quanto negativamente (Y pode ser uma tradução muito grande de X, um discurso verbal difuso ou um comentário malicioso deste, chegando a constituir-se numa inexpressiva cópia).

Disso decorre que, para *scriptors* de paráfrases, consoante Fuchs (ibidem), estas, quantitativamente, signifiquem um desenvolvimento de caracteres explicativos que ficam ao acaso de se admitir por eles próprios o diferente quantitativa e qualitativamente naquilo que se procurou (re)formular. Ante a isso, vale aqui destacar, amparados em Fuchs (ibidem), que uma reformulação Y, em alguns casos, pode ser mais curta que a original X, implicando casos de paráfrases tais como resumos, contrações de textos, sínteses, relatórios etc.

Também, Fuchs (1994, p. 7), em outro trabalho que desenvolveu acerca do tema da paráfrase, nos esclarece sobre duas possibilidades de reformulações parafrásticas. A primeira, chamada de *explicativa* (porque fica centrada em interpretações que *scriptors* vêm a fazer de um “texto-fonte”) pode ser encontrada não só em exegeses bíblicas, mas também em explicações de especialistas que visam a tornar certos sentidos mais acessíveis a um público não especializado e a segunda, chamada de *imitativa* (porque foi largamente empregada nos domínios da Retórica clássica), que se preocupa com o imitar de um “texto-origem” — este, em tempos da Retórica, era interpretado de tal forma que, ao menos aparentemente, ocorresse uma anulação da distância entre seus conteúdos e os conteúdos do texto parafraseado.

No que tange, realmente, a noção de paráfrase ligada a aspectos quantitativos, desvencilhamo-nos dela, cientes do que Pêcheux (1990, p. 53) nos assevera. Consoante esse autor (ibidem):

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).

De nossa perspectiva teórica, é nesse sentido que a noção de paráfrase precisa ser considerada: uma prática de linguagem comportando sentido(s)-outro(s), o diferente, a

polissemia. Fuchs (1994, p. 129), também, de modo semelhante a Pêcheux (ibidem), não admite a existência de equivalências semânticas fechadas; ao contrário, essa autora suspeita haver certo “parentesco semântico” entre as formas da língua, o que, conseqüentemente, faz do parafraseamento de textos um exercício dinâmico sobre a significação. Quanto a isso, é oportuno aqui lembrar que, na proposta enunciativa de Fuchs (ibidem), tal “parentesco semântico”, que funciona, a princípio, como condição necessária para se enxergar uma relação de paráfrase, não nos autoriza dizer se dois enunciados (X e Y) são ou não paráfrases um do outro; quanto a suspeita assim, Fuchs (ibidem) nos convida a pensar no que ela chama de *condições interpretativas* que nos permitem tratar os enunciados X e Y como paráfrases um do outro.

Ante a questão da significação, levantada acima, sabemos perfeitamente que se trata de um todo complexo à procura de explicações acerca do modo como os sentidos são produzidos, uma vez que estes não se dão (não acontecem) apenas pela forma linguística. No caso da paráfrase, o retorno ao mesmo espaço dizível (im)põe, certamente, *scriptors* diante da despretensiosa possibilidade de criar diferentes (re)formulações de um “mesmo dizer” — ação assim com a linguagem (re)coloca sentidos em movimento, fazendo com que estes realizem percursos-outros de significação.

Para encerrar essa seção, queremos registrar de Fuchs (1982, p. 128-134) outras discussões teóricas que ela nos oferece sobre paráfrase. Segundo essa estudiosa, há quatro tipos parafrásticos, a saber, que produzem manifestações diferentes de sentido. São eles: *o locutivo* (em que *scriptors* mantêm as formas linguísticas de um “texto-fonte”, alterando somente os arranjos sintáticos deste); *o referencial* (o qual abarca, especificamente, operações enunciativas nas quais o *scriptor*, que está imerso no simbólico, a fim de parafraseá-lo, atribui aos enunciados que produziu um número determinado de valores referenciais, ou melhor, ancora enunciados na situação enunciativa, em aspectos enunciativos do tipo eu-aqui-agora (dêiticos); nesse tipo parafrástico, considera-se haver identidades de referências entre enunciados, mas essas são dadas pela situação de produção e não pela estrutura sintático-semântica dos enunciados); *o pragmático* (em que, no trabalho de construir paráfrases, percebem-se fatores do tipo: as intenções de um locutor que deseja produzir “o(s) mesmo(s) sentido(s)” de um texto, o seu comprometimento com atos de fala (saber *o que* dizer e *como* dizer, por exemplo) e determinadas preocupações com os efeitos do texto produzido sobre seu virtual receptor) e *o simbólico* (o qual se orienta em figuras de estilo e em gêneros literários, para analisar textos de natureza literária, visando a perscrutar em que medida tais figuras e estilos estão a condicionar paráfrases). Ante a esses quatro tipos de reformulação textual que,

sumariamente, trouxe de Fuchs (ibidem), destacamos ainda que essa autora prenuncia a possibilidade de haver *níveis parafrásticos diferentes* — estes, possivelmente, variam, consoante Fuchs (ibidem), desde níveis mais simples, até níveis mais complexos de usos da linguagem; fato que, uma vez mais, realça a complexidade da matéria paráfrase.

Sendo assim, notamos que a paráfrase, em trabalhos de cunho enunciativo, não se circunscreve à estrutura linguística apenas. No que diz respeito à língua, então, é oportuno destacar que ela é elemento essencial para a (re)construção discursiva, porém, em matéria de paráfrase esta não se esgota ou mesmo reduz àquela. Nas palavras de Fuchs (1982, p. 176) temos que admitir, por conseguinte, que:

(...) a paráfrase não poderá, de modo algum, ser encerrada quer no sistema da língua (as relações de paráfrase não constituem uma propriedade intrínseca dos pares de sequências, inscrita de modo estável na língua, tornando o objeto homogeneamente consensual entre os sujeitos), quer na variabilidade dos fatos de discurso e das determinações extralinguísticas (a cada um cabe sua interpretação e suas relações de paráfrase): a paráfrase é um fenômeno linguajeiro (quer dizer, uma atividade de linguagem empreendida pelos sujeitos nas situações de discurso dadas) que não é senão parcialmente linguístico (isto é, apoiando-se nas relações complexas da língua, que contribuem para um julgamento de paráfrase, sem, todavia, determiná-lo de modo absoluto).

Com efeito, no âmbito de uma abordagem enunciativa, como bem realça Fuchs acima, o papel do *scriptor* de paráfrases passa a ser relevante; motivo esse de no próprio gesto de (re)produção do “mesmo” ser possível enxergar/averiguar diferentes sentidos (= *efeitos de sentido*) que, de fato, podem se instaurar durante o trabalho de (re)formulação de textos. Isso atesta o que, insistentemente em *La paraphrase* (1982), Fuchs nos adverte: “a linguagem não está confinada ao linguístico — a essa evidência do mesmo” (ibidem, p. 22).

É nesse sentido, então, que, respaldados em uma perspectiva enunciativa como a de Fuchs, que muito dela resenhamos aqui, se torna possível refletir sobre o que é a paráfrase, ou melhor, sobre sua natureza. O ato em si de parafrasear enunciados de um texto engloba questões importantes a serem observadas por pesquisadores da linguagem. Por exemplo, a própria dimensão que cabe a toda atividade de linguagem: “um retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2002, p. 36), produzindo “diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (idem) — aqui abrimos uma pequena brecha para dizer que na reprodução (a paráfrase) já existem deslocamentos de sentidos, já existe a não-reprodução de sentidos (a polissemia). Quanto a essa questão não nos intimidamos em dizer que ela aponta para o que melhor desejamos, aos poucos, aqui discutir: possíveis rupturas (*efeitos de sentido*) com

aquilo que se diz ser “o mesmo sentido”; rupturas essas que quase sempre estão para o (re)significar de sentido(s) (e, porque não, do próprio *scriptor*) que, ininterruptamente, se mo(vi)menta(m) via linguagem, permitindo-se ser/serem outro(s).

Ante a isso que acabamos de asseverar acima, recortamos das palavras de Orlandi (2008, p. 113) a ideia de que “há, por assim dizer, um uso da vocação totalizante do sujeito à unicidade do sentido para, paradoxalmente, se dizer a “a outra” coisa: é um mas não é “esse” um...” — ideia essa que, o quanto antes, nos impõe aceitar que tanto sujeito quanto sentidos são sempre incompletos, não param, ambos podem, sim, mudar seus itinerários! É por isso que falamos em nosso presente estudo (sobre a paráfrase) de *efeitos de sentido*; tentar falar deles é, de nossa parte, uma das formas que encontramos para aceitar que, uma vez estando todos nós imersos no simbólico, estaremos sempre jogando com o que pode não mais ser “esse um” dos sentidos. Nas palavras de Possenti (2005, p. 372), para reforçar, temos de admitir que “o sentido (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica”, sendo que estas são sempre possíveis e passíveis de sofrer deslizamentos de sentido (operações em enunciados parafraseados, efetivamente, comportam efeitos de mesmo sentidos e efeitos de outro(s) sentido(s) , a polissemia, dado que elas são sempre incompletas).

A seguir, retomamos alguns pressupostos teóricos de que se serve a linguística da enunciação, especialmente a noção de *subjetividade na linguagem* que Benveniste (1988, 1989)¹⁶ nos apresenta em *Problemas de Linguística Geral* (PLG). Além disso, também, discutiremos, brevemente, a noção de *sujeito clivado* — esta será apresentada a partir do que nos dizem literaturas que leram e (re)significaram variados escritos freudo-lacanianos, por exemplo, as literaturas de Authier-Revuz (1982), de Flores (1999) e de Milner (1987).

Quanto a essas nossas referências teóricas, basicamente focadas em trabalhos de Benveniste (PLG), que adiante passamos a mostrar, procuramos nos manter atentos ao que Flores (2008, p. 259) assevera: “Benveniste não desenvolveu um modelo de análise da enunciação”. Sendo assim, acrescentamos que nossa leitura, interpretação e compreensão de parte dos trabalhos de Benveniste (1988, 1989), que doravante passamos a apresentar, não nos servem em momento algum aqui como *modelo* para a análise e construção de nosso *corpus* de pesquisa, trazido mais adiante, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. Os textos

¹⁶ Lembramos aqui que esse autor — que se tornou bastante reconhecido no campo de estudos de linguagem, a partir de estudos daquilo que, convencionalmente, em linguística, optou-se por chamar de *teoria da enunciação* — escreveu cerca de quinze artigos (estes estão todos reunidos em dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*, I e II), em que ele analisa criteriosamente algumas questões referentes ao que nomeou de problemas de linguagem, teorizando, por exemplo, sobre noções de enunciação.

benvenistianos aparecem, então, na seção seguinte, como possibilidade que encontramos para o desenrolar do ponto nodal de nossa pesquisa: **a *subjetividade na linguagem*** — quanto a esta, começamos por dizer que ela existe, tanto da parte daqueles (os corretores de redação de vestibular, em nosso caso) que tentam cercar pontualmente a paráfrase, ratificando, ou não “o(s) mesmo(s) sentido(s)” de um texto “anterior” que um *scriptor* (re)formulou, quanto da parte daquele que, imaginariamente, acredita ter (re)produzido, com outras formas da língua, “o(s) mesmo(s) sentido(s)” supostamente presentes em um texto de outrora.

Capítulo Dois

A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

Dizer de novo não é nunca repetir. (SCHNEIDER, 1990, p. 135).

A proposta deste capítulo é apresentar especificamente nossa inscrição teórica — a Linguística da enunciação —, por meio da qual, doravante, será possível, aos poucos, melhor assistir o irromper de nosso *método de análise* que estabelecemos para refletir acerca da paráfrase produzida sob injunção do contexto vestibular — ele, com efeito, foi quem delineou esse nosso objeto de estudo, a paráfrase.

Sobre isso, então, a que esse terceiro capítulo se propõe, lembramos o quanto antes, como em Saussure, no *Curso de linguística geral* (CLG) (2006, p. 15), que “é o ponto de vista que cria o objeto”. Ante a essa máxima saussuriana, asseveramos ser o ponto de vista, ou perspectiva metodológica por nós assumido/a o/a da *Linguística da enunciação*¹⁷.

Por conseguinte, é a partir desse delineamento teórico que discutimos e analisamos as questões: i) *a noção de estrutura linguística* comportando o regular, ou seja, *o todo*, nas palavras de Milner (1987), e, também, comportando possíveis rupturas que nela podem se manifestar — isso nossas análises de gestos de paráfrases localizados em redações de vestibular se detiveram em mostrar; e ii) *a noção de sujeito*¹⁸ *da enunciação* — acerca deste, acreditamos, como nos falam as Teorias da enunciação, estar o mesmo articulado à língua (à estrutura linguística), de tal forma que é nesse seu modo de existir que se torna possível (entre)ver *efeitos de sentido* que se desligam, no caso das análises que fazemos de gestos parafrásticos encontrados em redações de vestibular, do que poderia parecer ser o “mesmo”.

¹⁷ A respeito da designação *Teorias da enunciação* — designação essa que é singular na literatura de Flores (1999) —, cumpre, brevemente, destacar que seu ponto nodal está para a questão da *(inter)subjetividade na linguagem*, problematizada por esse autor, sobremaneira, a partir de trabalhos de Benveniste (1988, 1989).

¹⁸ Sobre tal noção, destacamos, respaldados em Flores (2001, p. 10), que, em enunciação, estudam-se as marcas da presença do sujeito naquilo que diz ao (se) enunciar e não o sujeito em si.

2.1 ÉMILE BENVENISTE E A (INTER)SUBJETIVIDADE DA/NA LINGUAGEM

Para começar, vale dizer que um “retorno” à concepção de linguagem que Benveniste (1988, 1989) desenvolveu ao longo de sua obra *Problemas de Lingüística geral I e II* (PLG I/II) (1988, 1989), exemplarmente em artigos como *O homem na língua* (1988), implica, como afirma Teixeira (2006, p. 238), “a possibilidade de chegar a novas significações”. Ante a essa nossa inicial reserva, abrimos, então, a seguir, espaço para a (re)significação de textos de Benveniste, em que o “diferente”, dentro de uma leitura possível que fizemos desse autor, passa aqui, sem dúvida, a fazer sentido para nós.

Émile Benveniste, certamente, representa, em especial, para nós da área da linguística, o primeiro linguista ocupado em restituir, em parte, os trabalhos de Saussure (no caso, o CLG (2006)) e a desenvolver caminhos teóricos à procura de uma abordagem da linguagem condizente ao que propõem estudos estruturalistas do início do século XX e àquilo que tais estudos deixaram à margem de suas elaborações: o sujeito que, sobre o crivo das teorias enunciativas, é constituído de linguagem.

Benveniste se manteve estruturalista, e, em muito, ampliou essa perspectiva de estudo da linguagem. Exemplo disso é a definição saussuriana, em o CLG (2006), de língua enquanto *sistema de signos*, que, em Benveniste (1988, 1989), está para *estrutura*, e, conseqüentemente, a noção de *signos*, que, nesse mesmo autor, está para o uso que podemos fazer da língua — ambas as definições não deixam, contudo, de se co-referirem às ideias do CLG (2006). Modo assim de conceber a linguagem é que permitiu a Authier-Revuz (2004) denominar Benveniste de *neo-estruturalista*, já que ela o considera um estudioso da linguagem que, ao mesmo tempo em que conseguiu convocar os estudos linguísticos para um olhar atento a questões relacionadas à *subjetividade na/da linguagem*, figura como um “continuador” das teses de Saussure.

No que tange, assim, às produções teóricas de Benveniste, por bem sabemos que elas constam de uma diversidade; todas, de fato, dando continuidade ao que nos fala Saussure, em o CLG (2006), acerca da língua e, também, da linguagem. Sobre as produções benvenistianas, consideramos aqui importante para nossa discussão os seguintes textos, todos eles pertencentes ao PLG (1988, 1989) ¹⁹:

¹⁹ Nessa parte, referimo-nos às datas em que foram publicados os originais de tais textos benenistianos. No entanto, destacamos que, doravante, elas não estão a corresponder às que foram postas em citações que trazemos ao longo de nossas próximas argumentações — nesse sentido, recorreremos à obra *PLG I e II* na versão brasileira (1988, 1989). Quanto a tais datas, julgamos, então, ser um esclarecimento a mais para nosso leitor, já que as

- Em PLG I: *Da subjetividade na linguagem* (1958); “*Estrutura*” em *linguística* (1962)
- Em PLG II: *O aparelho formal da enunciação* (1970); *A forma e o sentido na linguagem* (1967).

Quanto a tais textos, começamos, então, nossas discussões com *Da subjetividade na linguagem* (1958), seguindo essa mesma ordem acima apresentada.

2.1.1 Benveniste e o *homem na língua*

Falar do *homem na língua*²⁰ é (re)pensar em subjetividade e, por conseguinte, em sujeito é-feito de linguagem. Vale, então, para iniciarmos uma breve discussão sobre o fator *homem na língua*, trazer um conhecido dizer de Benveniste (1988), o qual em muito nos alerta acerca das matérias homem, língua e linguagem. Assevera-nos, pois, Benveniste (1988, p. 285) que:

Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Dessa forma, ao conceber que o homem é-feito na/da linguagem, Benveniste, nessa passagem acima, nos cerca de certezas de que *homem* e *língua* mantêm uma relação inalienável, tanto que não é possível pensarmos em linguagem como objeto neutro, enquanto algo que esteja a falar por si das coisas do mundo, que, conseqüentemente, extirpe aquele de sua estrutura. Ao contrário, a linguagem que o homem produz é sempre resultado de representações que ele (re)produz enquanto sujeito constituído na e por ela.

Porém, antes que assim nos dissesse dessa relação constitutiva entre homem e língua, tentando nos propor uma teoria (sua) da subjetividade na linguagem, Benveniste, em *Da subjetividade na linguagem* (1988), nos afirma ser impróprio (frágil) o tratamento da linguagem como *instrumento de comunicação*. Para isso, ele nos alerta sobre esse “pragmatismo” — ante a comparação assim (*linguagem como instrumento*) que “enche-nos de desconfiança”, comenta Benveniste (ibidem, p. 285) —, que muitas vezes confere à linguagem função/papel utilitária/o com relação aos usos que dela fazemos. Isso, conforme tal

mesmas podem, pelo menos, fazê-lo perceber aquilo que lhe aprouver acerca da exata cronologia de alguns textos de Benveniste que endossam nosso trabalho.

²⁰ Normand (1996, cf, p. 133) comenta que aqueles que se interessam pelo estudo da enunciação, como em nosso caso, reservam, no curso de suas argumentações, espaço para tratar de uma série de textos de Benveniste, sob título que ele próprio atribuiu ao que, teoricamente, (re)formulou: “O homem na língua”. Em parte, asseveramos que foi isso o que aqui fizemos.

estudioso (ibidem, p. 284), entre nós mesmos, se faz com tamanha ênfase que é preciso “pedir à evidência que se justifique”, diante dessa determinação ingênua.

De fato, comparar a linguagem a um instrumento torna simplista sua natureza, que, por si, sem buscar aqui alguma explicação, já é complexa. Comparação assim é tão simplista, que “falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza”, argumenta Benveniste (ibidem, p. 285). É de um homem na língua, então, que Benveniste fala; uma picareta, uma flecha, uma roda são instrumentos fabricados pelo homem, não estando, pois, em sua natureza, tal qual está a linguagem — esta não é fabricação humana; é, diferentemente, o próprio homem (ibidem).

Nesse sentido, pensar a/em linguagem na condição de instrumento é opô-la ao próprio homem. É recusar, também, a possibilidade de refletirmos acerca do fazer-se sujeito por um locutor que toca a língua ao enunciar, marcando-se, por conseguinte, naquilo que diz ao (se) enunciar. Sobre isso, afirma Benveniste (ibidem, p. 285) da seguinte maneira:

Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende dissociar do homem a propriedade da linguagem.

Ao referir, então, à noção de subjetividade como sendo constitutiva da linguagem humana, Benveniste (1988), seguidamente, admite ainda ser esta de uma ordem (inter)subjetiva. A condição para que o homem passe a existir enquanto tal só é alcançada quando este se constitui pelo outro. Nesse caso, um locutor, em exercício de discurso, se apropria dos caracteres formais da língua (de início, estes são formas “vazias”), referindo-se à sua “pessoa”, definindo-se, a seguir, primeiramente, enquanto um “eu” (locutor) e, posteriormente, instaurando um “tu”, que nada mais é que o seu parceiro no (des)envolver de atos de comunicação (BENVENISTE, 1988, p. 289). Ante a situação há que (re)considerar o fato de a “mesma” (inter)subjetividade que, a princípio, precisa se implantar entre as pessoas de discurso (“eu” e “tu”), ser condição para a subjetividade na linguagem.

Quanto ao que acabamos de dizer acima, conclui-se que, em Benveniste (1988), especialmente em seu texto a que estamos aqui nos aludindo (*Da subjetividade na linguagem*), a linguagem é de uma ordem (inter)subjetiva. Ao se constituir na condição inicial de “eu” e, imediatamente, ao instaurar o outro naquilo que possa enunciar via língua, o sujeito dá, imediatamente, início à produção de sentidos, que vão sendo (re)construídos na/pela linguagem. É nesse sentido, com efeito, que vemos o quão importante se faz a questão da subjetividade benvenistiana para estudos que, como em nosso caso, se propõem a perscrutar a

frágil determinação entre linguagem e sentido, sobremaneira ante a certeza de uma significação que “passivamente” pode fazer supor ser de uma ordem do(s) “mesmo(s) sentido(s)”. Aqui, é oportuno questionarmos o seguinte: se acreditamos que há sujeito se constituindo na/pela linguagem, é ou não possível uma palavra, uma sentença ou um texto ser(em) o que outra palavra/sentença/texto pode(m) ser(em)? Uma justificativa para essa pergunta está no fato de que a cada enunciação aquele que enuncia se constitui, como sujeito da enunciação, naquilo que diz ao (se) enunciar, cabendo, pois, em nosso caso específico, indagar se seria possível diferentes *scriptors* chegarem ao(s) mesmo(s) sentido(s) daquilo que (re)formulam. Deixamos para responder essa questão em nossas análises.

Ainda acerca do fundamento da (inter)subjetividade, anunciado por Benveniste em *Da subjetividade da linguagem* (idem), admitimo-la, tal qual assevera o autor, ser particularidade de todas as línguas e não de “línguas particulares”, posto que em todas as línguas há a categoria de pessoa (idem, p. 287). O *Eu* locutor que toma a língua para enunciar a um *Tu* — fazendo-se (daí em diante) sujeito do seu dizer, não sendo possível pensá-lo a partir da ausência do *Tu* — dá início ao funcionamento da língua (esta passa à condição de discurso) por um ato individual de utilização.

Consequentemente, a categoria de pessoa torna esse ato único, irrepetível; fato que dá a ele estatuto singular de enunciação, permitindo-o, também, (re)velar um possível sujeito no e do dizer que se enuncia. Quanto ao produto de enunciações de um sujeito (o enunciado), acreditamos ser pertinente, o quanto antes, tratá-lo enquanto fato linguístico que pode nos orientar a sentidos que dele emergem/ (re)ssignificam-se, mesmo quando se trata da “certeza” de sentidos que parecem se manter sob condição de “mesmo”, como no caso de (re)escritas parafrásticas (re)formuladas em contexto de vestibular.

A seguir, de forma prática e breve, nos propomos a falar dessa posição de unicidade do “eu” locutor que se estende à condição de sujeito de enunciação, e ainda, aos poucos, nos propomos a examinar a noção de *efeitos de sentido* que é bastante problematizada em domínios teóricos da Análise de discurso — efeitos esses que, antecipadamente, asseveramos ser resultado da interpretação do “eu”, sujeito-singular da enunciação.

Julgamos necessário destacar que as observações/argumentações seguintes apóiam-se na noção benvenistiana de subjetividade; subjetividade essa que, também, está para nós enquanto constitutiva da língua, já que em todo ato enunciativo é possível perceber a presença do *scriptor* naquilo que ele diz/escreve ao (se) enunciar.

Ante, então, ao que a seguir trazemos para nosso presente trabalho, cabe pontuar que se trata de uma breve incursão realizada por nós em direção aos trabalhos de Orlandi

(2004, 2008) — trabalhos esses que versam sobre leitura e sobre interpretação de textos —, e de Authier-Revuz (2004), que versam sobre a questão heterogeneidade do/no dizer.

No que tange aos trabalhos de Orlandi (2004, 2008), ressaltamos que a noção de *interpretação* que essa autora nos apresenta é cara ao nosso estudo, já que ela (a noção de interpretação) nos permite supor que, no caso da paráfrase escrita em contexto de vestibular, há possibilidade(s) de o(s) sentido(s) do texto parafraseado passar(em) à condição de outro(s), após a leitura que vestibulandos dele fizeram; quanto ao que nos apresenta Authier-Revuz (2004), ressaltamos a questão do “outro/o heterogêneo” (fato *largamente* analisado por essa autora) um forte ponto para endossarmos nossa argumentação sobre paráfrase, uma vez que a leitura realizada por um leitor (no caso aqui, a leitura do vestibulando) se dá a partir de um *texto motivador*, presente na prova de redação de vestibular, que, por ser um texto, é, por sua natureza simbólica, constitutivamente heterogêneo, fazendo-nos imaginar, pois, que um texto-outro²¹, a redação do vestibulando, sob mesma condição, aparece, também, marcado por heterogeneidades.

2.1.2 Leitura e Interpretação

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (ORLANDI, 2004, p. 9).

Para discorrermos sobre leitura e interpretação, retomamos, Orlandi (2004) em seu livro *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (2004); obra essa em que tal autora expressa posicionamentos interessantes acerca do conceito de interpretação e de implicações decorrentes do que ela conceitua como *gesto* de interpretação. No que tange à noção de interpretação, cumpre ressaltar que não há sentido(s) já constituídos/determinados em qualquer que seja a materialidade linguística, sem que o leitor efetue um trabalho de interpretação sobre ela. Nessa perspectiva, concebemos o sentido como um efeito relacional, que mo(vi)menta leitor, materialidade linguística e história. O leitor, enquanto leitor, não se confunde a um lugar vazio, porque ele possui sua história, sua relação com a língua, com a linguagem e com os sentidos (im)possíveis de o tocar e nele (re)ssoar.

²¹ Chamamos de “texto-outro”, nesse momento, o produto textual relativo à prática de paráfrase em redações de vestibular

A noção de interpretação enquanto trabalho de (re)construção de sentido(s) pode ser relacionada ao fundamento (inter)subjetivo da linguagem; afinal, o vestibulando escreve e (re)formula parafrasticamente o(s) texto(s) motivador(es) numa relação (inter)subjetiva, dado que escreve para um “suposto” corretor, por ele imajado.

A teoria orlandiana, a nosso ver, representa um *modo* singular de conceber o estatuto da interpretação. São fundamentais para a compreensão do estatuto da interpretação, nessa perspectiva, o conceito de “gesto de interpretação” e a noção de “incompletude da linguagem”.

Antes de tratarmos particularmente desses dois fundamentos, vale, rapidamente, destacar que o ponto nodal do trabalho de Orlandi (2004) acerca da interpretação está articulado sob três proposições. Tais proposições concentram-se em um esforço orlandiano de dizer que:

i) “(...) a interpretação está em qualquer um de nós, ii) as maneiras como as instituições regulam os gestos de interpretação, dispondo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições, e iii) a necessidade de trabalhar interpretação como parte necessária e dotada de uma singularidade” (ORLANDI, 2004, p. 10).

Com efeito, essas três proposições direcionam a argumentação que Orlandi (2004) assume acerca do que ela concebe como interpretação; esta, segundo a autora (idem, p. 18), precisa ser tomada enquanto um *gesto* habitual (nosso) *no nível do simbólico* e, também, como sendo *incompleta*. Como, então, não podemos ser indiferentes à interpretação, que aceitemo-la enquanto constitutiva do próprio homem e, evidentemente, da própria linguagem. Nesse sentido, o ato em si de interpretar figura como um *trabalho singular* (nosso) de constante (re)produção de sentidos, em que linguagem e homem, continuamente, (re)ssignificam-se.

A noção de *gesto de interpretação*, desenvolvida por Orlandi (2004), serve para corroborar a ideia de que não há sentidos imanentes, “próprios a um texto” (idem, p. 28); isso precisa ser (re)pensado de tal maneira que concordemos que estes (os sentidos) “não podem ser tratados como já existentes (...), como se eles já estivessem sempre lá” (ibidem), em uma dada materialidade linguística, restando ao leitor, ante a esta, senão extraí-los.

A interpretação é um incessante trabalho de (re)produção de sentidos; não é mero esforço de leitores por depreenderem ideias supostamente (pre)concebidas por um autor. Dito de outro modo, um leitor não apreende sentidos que possivelmente estariam já fixados em

textos; ao contrário, ele atribui sentidos a estes, interpreta-os, (re)significa-os, mantendo-os, pois, em curso, enquanto possibilidade de até mesmo vir a ser outros.

Ciente desses propósitos que deve assumir o trabalho de interpretação por leitores que lidam, imaginariamente, com o simbólico, Orlandi (2004), citando Pêcheux, (idem, p. 18), afirma, convictamente, que “a interpretação é um ‘gesto’”, ou seja, nas palavras da própria autora (ibidem), “um ato no nível do simbólico”. Como a linguagem não se fecha, embora exista a vocação (imaginária) da parte de qualquer leitor pela uni(ci)dade de sentidos de um texto, há nesse ato com o simbólico (a interpretação) espaço para o engendrar de linguagens possíveis²² (nos seus limites de sentido(s)) por aqueles que vão ao seu encontro.

Acerca desse modo com que Orlandi (2004) se refere ao simbólico (como lugar aberto à interpretação), lembramos que o mesmo é tratado pela própria autora, também, como sendo lugar de fronteira, de tensão entre a paráfrase (“o mesmo sentido”) e a polissemia (o sentido diferente, o sentido-outro) — fato que serve, novamente, para ratificar, a decisão da autora em considerar a interpretação na condição de “gesto”, como manifestação (e representação) do que é singular a um leitor.

Cabe destacar que Orlandi, agora em outro texto da autora, *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (2008), apresenta a paráfrase e a polissemia como sendo dois grandes processos²³ de fundamento da linguagem. Para Orlandi (2008, p. 20), enquanto “o processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)”, “o processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte de linguagem)”.

Quanto à noção de interpretação, ressaltamos, pois, que o fato de ela ser concebida enquanto “gesto” (ORLANDI, 2004) é que nos autoriza a (re)pensá-la na sua relação com outra noção orlandiana, a de “incompletude da linguagem”. Para Orlandi (2004, p. 18), essa *incompletude* se justifica por quatro motivos: “i) porque são várias as linguagens

²² Destacamos, porém, consoante Orlandi (2004, p. 13), que “não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado”. Pelo contrário, continua a autora (ibidem), “é por ter esta abertura que há determinação”. Assim (ibidem), “o lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa”. No que tange, então, a esse *engendrar de linguagens*, é bom manter-se na reserva de que se trata de um processo em que é constante a tensão entre o que é da ordem do “mesmo” (a paráfrase) e do “diferente” (a polissemia).

²³ Esses dois processos explicam o que Fuchs (1982) indica ser a contradição entre “o mesmo” e “o diferente”. Porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela pode mudar — o que, também, pelo mesmo motivo, faz com que ela se mantenha na condição de mesma (cf. ORLANDI, 2008, p. 20). Ante a tensão assim, diríamos, para reforçar as palavras de Orlandi (ibidem), que o “mesmo” e o “diferente” são, na verdade, dois processos que constituem “as várias instâncias da linguagem”; são eles, de fato, aquilo que faz o simbólico se manter, quando o mesmo é tocado por um leitor, sob incessante trabalho de (re)formulação de sentidos.

possíveis, ii) porque a linguagem se liga necessariamente ao silêncio²⁴, iii) porque o sentido é uma questão aberta, iv) porque o texto é multidirecional enquanto espaço simbólico”. Dessa forma, consoante Orlandi (ibidem), a “incompletude da linguagem” é que faz do “gesto de interpretação” algo suscetível de ser realizado, possibilitando, assim, o fato de haver possíveis sentidos (*efeitos de sentido*) se fazendo ante ao trabalho de leitores que (re)constroem materialidades linguísticas.

Estando sob essas condições, diríamos, do nosso modo, que o trabalho da interpretação somente se realiza *em forma de gestos* — estes só acontecem, porque qualquer que seja a materialidade linguística, esta produzirá lugares favoráveis (marcas²⁵) à interpretação.

Aceitando-se, então, que há *marcas* deixadas em quaisquer textos por aqueles que o (re)formularam e que essas exigirão de seus leitores a produção de uma possível interpretação, podemos, aqui, uma vez mais, recordar Benveniste (1988), especialmente no que se refere ao seu fundamento da (inter)subjetividade, proposto por ele a fim de analisar a natureza da linguagem. Com efeito, quando se considera que uma *marca* linguística que consta de uma dada materialidade está a significar para aquele que se põe ante ao simbólico, é possível, a partir disso, asseverar que sujeito e linguagem estão em relação constante, articulando-se e articulando sentido(s).

Isso, então, nos permite concluir que o próprio espaço do simbólico já convoca leitores à sua interpretação, justamente naqueles lugares em que algo ali se marca como (in)acabado. Há, de fato, uma incompletude constitutiva, estruturante (diríamos até mesmo que *necessária e própria*) de todo simbólico — incompletude essa que, desde já, nos faz acreditar e, também, aceitar que há sempre um trabalho efetivo de leitores que preenchem lacunas de um simbólico que não se fecha à uni(ci)dade de sentidos. Outra vez insistimos em

²⁴ Em *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (Orlandi, 2008), encontramos uma definição interessante do que seja o *silêncio*. Este, conforme Orlandi (idem, p. 13) é “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite movimento do sujeito”. Sendo assim, diríamos que algo se movimenta no “vazio” das palavras, significando-se e (re)significando essas “mesmas” palavras — nisso, então, há espaço para o trabalho da interpretação, uma vez que o simbólico não se fecha, ficando, pois, sempre marcado por um silêncio que lhe é *fundante* (próprio).

²⁵ Como bem nos lembra Orlandi (2008, cf, p. 55), essas marcas não podem ser pensadas em si como sendo aquilo que “revele”, enquanto um “dado empírico”, o(s) sentido(s) “dado(s)” ao trabalho da interpretação. Se assim forem vistas, tais marcas, diferentemente do que podem representar a um analista de discurso, poderão fazê-lo suscitar uma completude de textos. Essas marcas, com efeito, não são detectáveis mecânica e empiricamente em uma materialidade linguística (idem, cf, p. 54). Como nosso trabalho se inscreve em perspectivas enunciativas, acreditamos ser possível afirmar, conforme Orlandi (ibidem) — conquanto essa autora esteja inscrita na AD —, que “os mecanismos enunciativos não são unívocos e nem auto-evidentes” (ibidem), mas construídos discursivamente; fato assim justifica a não certeza da presença de marcas passíveis (e disponíveis a leitores) durante o trabalho de interpretação de textos.

afirmar que sujeito e sentidos não estão constituídos de antemão frente a uma dada materialidade linguística; eles, por outro lado, se constituem na e pela linguagem que *scriptors* podem vir a (re)formular.

Diante disso tudo que a presente seção discute acerca da leitura e interpretação de textos, cabe fazer uma observação, agora direcionada ao nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. Certos, então, de que o simbólico é (e)feito de incompletude (incompletude essa que é constitutiva da própria linguagem) e de que ele nos possibilita realizar gestos de interpretação a partir de suas (re)formulações linguisticamente materializadas, podemos, atentos a essas circunstâncias (marcas), concluir que o ato de interpretar textos (des)envolve-se sob/em o/um trabalho subjetivo de *scriptors*; estes, a todo momento, lutam pelo (re)formular de sentidos, julgando-os, imaginariamente, ser os “mesmos” de uma materialidade linguística que foi lida.

Em se tratando da prática paráfrase “alcançada” por vestibulandos em contexto de vestibular (prática essa que nosso trabalho analisa e discute), ela, antecipadamente, já nos faz supor que o(s) sentido(s) esperado(s) por aqueles que leem “paráfrases”, julgando-as serem da ordem do “mesmo”, pode(m) não ser dessa mesma ordem (da ordem “um”/ do “mesmo sentido”), mas da ordem do “dois”, do “três”, do (n)sentidos...

Infelizmente, fato assim não é notado por quem lê e julga a paráfrase no contexto do vestibular — talvez isso se deve porque, no vestibular, a paráfrase fica deslocada de sua natureza, *que é senão semântica*, passando, nesse contexto em que ela é produzida, a ser percebida por avaliadores, exclusivamente, enquanto exercício que foi elaborado por vestibulandos a partir de derivações que estes buscaram obter de estruturas gramaticais de um texto *a priori* apresentado (em nosso caso, na prova de redação) para esse fim. Acerca desses sentidos que podem ser da ordem do “dois”, do “três” (...), é possível dizer que correspondem a uma *segunda*²⁶, *terceira* (...) *interpretações* que vestibulandos podem realizar do chamado *texto motivador* da prova de redação de vestibular; interpretações essas que, de novo, corroboram o princípio benvenistiano (inter)subjetivo da linguagem.

Enfim, apresentados esses comentários e (re)interpretações de trabalhos de Orlandi (2004, 2008), sobre o que a autora chama de “gestos de interpretação” e de “incompletude da linguagem”, é pertinente reforçar que “o gesto de interpretação é o que –

²⁶ Cumpre destacar que esse modo nosso de dizer acerca de interpretações que vestibulandos realizam a partir do texto motivador da prova de redação de vestibular não se trata de uma primeira, segunda (...) leituras possíveis. Na verdade, essa enumeração vem aqui apenas para hierarquizá-las como mais prováveis (ou não) uma em relação à outra. Sendo assim, asseveramos que tal enumeração marca somente a não uni(ci)dade da interpretação.

perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção” (ORLANDI, 2004, p. 22). Nesse sentido, “o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito”.

Nos domínios do simbólico, então, que é caracterizado como “interpretável” e “incompleto”, leitores, ao realizarem suas leituras, constituem-se sujeitos de “seu” dizer. Isso, com efeito, nos leva a asseverar que nem sujeitos, nem sentidos estão prontos em materialidades linguísticas; fato que nos permite pensar em uma escrita-outra, em uma escrita de sujeitos (de *scriptors*) imersos em um simbólico que é (e)feito de silêncio, de incompletude, de múltiplos sentidos, daquilo, enfim, que não cessa de se (re)escrever.

2.1.2.1 A interpretação de textos e suas consequências para o processo de leitura

Diante dessa posição que acabamos de assumir, no que tange à noção de “interpretação” (esta foi discutida aqui a partir de trabalhos de Orlandi (2004, 2008)), parece ficar claro para nós que os sentidos que estão “postos” em um dado texto não podem ser vistos como prontos e nem como empiricamente localizáveis em combinações de palavras daquele que os realizou/construiu. Ao contrário, eles (os sentidos) estarão circunstanciados pelo próprio processo da leitura e interpretação de textos com que efetivamente leitores se envolveram; esses sentidos se colocam, então, na possibilidade de já serem outros, diferentemente daqueles que supõe, de início, “ser”.

Quanto a isso, diríamos que ler²⁷ não é arrancar sentidos de textos, nem tentar encontrar “os mesmos” sentidos que um suposto autor, “origem de sentidos”, engendrou. O (re)formular de ideias de uma materialidade linguística não está, pois, para o simples repetir

²⁷ Orlandi (1988, cf, p. 7), exatamente em momento de *Apresentação* de uma de suas várias obras, no caso, em *Discurso e leitura*, nos esclarece sobre a polissemia que existe em torno da noção de leitura. Nosso trabalho não se ocupou em fazer um inventário da questão, porém, respaldados no que diz essa autora, julgamos oportuno fazer uma rápida nota acerca disso. Assim sendo, Orlandi (ibidem) nos fala da possibilidade de construirmos com o termo *leitura* sentidos do tipo: i) leitura como sinônimo de “atribuição de sentidos” (para qualquer exemplar de linguagem, de qualquer natureza); ii) leitura como significando “concepção” (relacionada ao que se diz ser “leitura de mundo”) e iii) leitura (no sentido mais acadêmico) como “construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto” (enquanto possível leitura de um autor). Ante a esses sentidos para a noção de *leitura*, é possível, também, concluir que há vários modos de se ler um texto; modos esses que, por sua vez, estabelecem diferentes formas/relações entre leitores e textos, por exemplo, a “relação do texto com o autor”, a “relação do texto com outros textos”, a “relação do texto com seu referente”, a “relação do texto com o leitor”, a “relação do texto com o *para quem se lê*” (Orlandi, idem, p. 10). Abrimos espaço aqui para dizer que, em nosso caso, concebemos *leitura* enquanto *ato (inter)subjetivo (nosso) de interpretação e de compreensão do simbólico*, no qual este (que se mantém, imaginariamente, sob os “mesmos sentidos” (a paráfrase)) nos permite analisar “seus” possíveis *efeitos de sentidos*.

de “mesmos sentidos”, ou, por exemplo, para o decalque de ideias tomadas por leitores de textos como sendo as de um autor. Nesse sentido, a leitura que diferentes leitores realizam de um “mesmo texto” não deve ser a mesma e, por conseguinte, sua (re)formulação também não o é. Isso nos é tão verdadeiro que o resultado — se aqui nos for autorizado dizer de um resultado/produto oriundo da leitura de textos — alcançado por leitores, no caso, o texto (uma redação), é senão uma possibilidade de representação de ideias de um “texto-anterior”, em uma nova materialidade linguística que surge na condição de (re)formulação, e não na condição de domesticadora dos “mesmos dizeres” de outrora.

O diferente que passa a existir em textos (re)formulados, em uma redação de vestibular, como adiante veremos — diferente esse que justificamos ser fruto de “gestos de interpretação” e, também, do julgamento daqueles que os leram, chegando estes a dizer “entendi isso, não entendi isso (!?)” — representa, com efeito, o trabalho de leitores que tentam, a todo custo, dar conta/ ou encontrar dos/os “mesmos sentidos” de um “texto-anterior”. Como sujeitos e sentidos, constantemente, estão em processo de (re)construção, no que tange aos efeitos alcançados pelo ato de interpretação de textos (um outro texto/ a paráfrase), é possível asseverar que, em cada (re)formulação que *scriptors* constroem para um texto, haverá uma orientação argumentativa nova que passará a assumir significação nova, às vezes distante daquela que, a princípio, a engendrou.

Uma vez sendo a paráfrase assim concebida, julgamos oportuno abrir parênteses aqui para tratar de uma forte questão implicada à sua prática. Tal questão diz respeito ao papel, à função daquele (o professor) que ensina alunos a parafrasear (partes/seguimentos de) textos para o acontecimento do vestibular.

Ora, se a paráfrase é exigência em uma prova de redação de vestibular, urge, então, tratar dos modos de fazê-la a partir daquilo que não permite (e que não pode) dicotomizar: a forma e o sentido da linguagem, o interpretar e o escrever de textos. Infelizmente, como nossas análises adiante nos exibem, a paráfrase na redação de vestibular aparece textualizada na forma de supostos modos, instrumentos (estes, possivelmente foram *ensinados* a alunos-vestibulandos, anterior ao vestibular) de fazer sê-la da ordem do mesmo, na forma, por exemplo, de usos de inversões sintáticas e de sinonímias (questões gramaticais que, imaginariamente, supõem garanti-la!).

Nesse caso, diríamos que meios assim de produzir paráfrases atestam que o vestibulando não entra (como efetivamente deveria) no jogo de ter de (re)arranjar formas da língua na condição de “mesmo”; fato esse que demonstra que ele ainda não sabe escrever. Acerca disso, asseveramos aqui que as práticas de leitura e de escrita na escola não podem ser

ensinadas (como têm sido) separadas. Tais práticas são inalienáveis, necessitando, pois, ser vistas assim, no caso estrito da paráfrase na redação de vestibular, em uma constante relação entre elementos (tanto gramaticais quanto semânticos) de um dado texto (o texto motivador) em seu todo e elementos de outro texto que irá acolhê-la (a redação do vestibulando), também, na sua relação com seu todo. Eis esse o papel do professor perante o ensino da paráfrase de textos para o vestibular: ensinar o aluno a produzi-la, sem separar forma e sentido na linguagem (re)formulada, para assim permitir que nela se leiam sentidos como sendo da ordem “do(s) mesmo(s)” sentido(s) daquele que a motivou (o texto motivador).

Também, diante disso que acabamos de dizer acima, não podemos deixar de observar que, em qualquer que seja a interpretação que leitores fazem do simbólico, haverá sempre espaço para o equívoco, para a falta, para o excesso; circunstâncias assim se justificam, lembrando aqui Orlandi (2008, cf, p. 156), pelo próprio *mecanismo de incompletude do sujeito e do sentido*, que, na verdade, *é condição da pluralidade na linguagem*. Ante a isso, para reforçar, diríamos que a interpretação tem como (e)feito inevitável o fato de direcionar sentidos possíveis de serem (re)ditos a partir de textos; sua causa, por assim dizer, a leitura, é determinante para que sentidos sejam “os mesmos”, ou para que sejam “outros”. Sendo assim, nas palavras de Orlandi (ibidem), “sempre podemos deparar com situações em que, claramente, se pode perceber que os sentidos ‘criam pernas’ (ou ‘asas’) e são surrupiados de um discurso para outro”.

Tudo isso, outra vez, nos leva a corroborar que os sentidos de um texto não estão ali (nele) à nossa mercê. O leitor que interpreta o simbólico conta com outros sentidos, por exemplo, com sua história de leituras²⁸. Situação assim nos leva concordar com Orlandi (2008, p. 11), ao nos asseverar que:

(...) a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Para encerrar nossas discussões sobre leitura, vale a pena dizer mais isso: o gesto de conferir sentidos a um texto pode oscilar desde o que se diz ser uma *leitura parafrástica* — esta identificada, a princípio, como um trabalho de leitores que, imaginariamente, conferem estatuto de “mesmo” a sentidos supostos ser os de um texto anteriormente lido —, até o que

²⁸ Orlandi (2008, p. 44) afirma que “uma leitura não é possível e/ou razoável em si, mas em relação às suas histórias”. Dessa forma, continua a autora (ibidem), “não há leituras previstas por um texto (...)”. Com efeito, o que é da ordem do *possível* e do *razoável* à compreensão de um texto estará sempre relacionado à história de leituras do leitor (e do autor, por que não?) — fatos esses que participam do processo efetivo da leitura e interpretação de textos.

se diz ser uma *leitura polissêmica*; leitura essa que passa a ser e-feito da atribuição de múltiplos sentidos a um texto (ORLANDI, 2008, p. 12). Nesse ponto, então, ler é “saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, *ibidem*).

2.1.3 Um pouco sobre *heterogeneidade* e sobre *incompletude do simbólico*

Anteriormente, nos itens 2.1.2 e 2.1.2.1, procuramos destacar pontos/circunstâncias relacionados/as à leitura e interpretação que leitores realizam do simbólico, focando, brevemente, ao seu final, a questão da história de leituras que acreditamos participar desse processo.

Somado a isso, discutimos, também, o próprio ato da interpretação; este foi tratado por nós enquanto um possível “gesto” daquele que lê textos e que diante desses procura (re)construir (“seus”) sentidos. Ainda, em 2.1.2.1, nos propusemos a tratar da incompletude constitutiva da linguagem — na perspectiva enunciativa a que nos filiamos, por bem sabemos que as formas da língua (estas aqui entendidas em situação de *discurso*, ou seja, aquilo que segue em curso (cf, ORLANDI, 2008, p. 153)) trazem sempre o *outro*, isto é, aquilo que constitui a linguagem.

Sem perder de vista essas questões, nosso foco agora é trazer uma sumária reflexão de partes concernentes à pesquisa linguística de Authier-Revuz (2004), focando o assunto da *heterogeneidade da linguagem*. É sempre oportuno lembrar que o trabalho dessa linguista se inscreve no que chamamos de linguística da enunciação. Sendo assim, começamos afirmando que a teoria que Authier-Revuz (2004) desenvolveu reflete, em grande parte, a necessidade que, aos poucos, parece ter surgido entre pesquisadores da linguagem, no que tange ao estudo semântico de enunciados linguísticos, voltados para questões de natureza enunciativa, por exemplo, para o *locutor* (quem é o sujeito da enunciação e como se caracteriza sua emergência no discurso (?)), para o *interlocutor* (para quem o discurso é produzido e como sua presença está marcada na enunciação (?)), para a *situação* (o que contemplam as marcas espaço-temporais de produção do discurso (?)) e para o *referente do discurso* (sobre o quê trata um discurso (?)) (cf, TEIXEIRA, 2005, p. 132).

Antes, porém, de nos colocarmos a discutir sobre alguns aspectos referentes à teoria de Authier-Revuz (2004), especialmente acerca do heterogêneo que é constitutivo da linguagem, julgamos importante aqui registrar o fato de essa autora manter grande afinidade teórica com trabalhos de Benveniste (1988, 1989). Sua filiação à pesquisa benvenistiana, conforme Teixeira (2005, p. 133), foi o que a permitiu “transitar, com Saussure, da língua à

enunciação e ao discurso”. Além dessa filiação aos legados do célebre linguista Benveniste, em Authier-Revuz (2004), notam-se fortes influências de reflexões bakhtinianas acerca da linguagem, por exemplo, no que tange ao aspecto dialógico que essa assume — “As palavras são sempre e inevitavelmente as palavras dos outros”, diz-nos Bakhtin (BAKHTIN, 1999, p. 88) —, donde ela extraiu seu objeto de estudo, *as heterogeneidades (constitutiva e mostrada)*.

No que se refere às filiações teóricas de Authier-Revuz (2004), cumpre ainda ressaltarmos (respaldados em Teixeira (2005, cf. p. 131-132)) o fato de que essa linguista, durante a formulação de teorias focando o *heterogêneo na língua*, não se esquivou dos legados de Saussure, para quem a língua é vista enquanto objeto de estudo que possui uma ordem própria; ao que nos parece, Authier-Revuz (2004) teve como base essa premissa saussuriana para ir ao que ela chama de discurso, de enunciação.

Além de influências teóricas de estudiosos como Saussure (2006) e Benveniste (1988, 1989), Authier-Revuz (2004), a fim de propor o que ela nomeia em sua pesquisa linguística de *heterogeneidades* e de questionar o estatuto do sujeito como “fonte consciente de linguagem” (sujeito esse que gera sentidos, os quais ele mesmo procura “traduzi-los em palavras” na sua própria língua), convoca exteriores teóricos à linguística, especificamente, os trabalhos de Bakhtin (1999), cujo foco está no *dialogismo* e alguns trabalhos de cunho psicanalítico freudo-lacanianos. Desses estudos, sem que os fizesse perder suas especificidades teóricas, Authier-Revuz (2004) trabalha a noção de *sujeito clivado pelo inconsciente*²⁹, ou seja, o sujeito que nada sabe de si e que, em momento algum, se faz origem de sentidos.

Prosseguindo a nossa discussão, temos, inicialmente, a dizer que esse *outro* — o qual constitui o objeto de estudo da pesquisa de Authier-Revuz (2004) e, também, aquilo que vem habitar todo e qualquer discurso, parafraseando Bakhtin (1999) — assim o é justamente porque é tomado (mesmo que não seja por ele próprio percebido) por aquele que está imerso no simbólico (em nosso caso, o vestibulando), fazendo-o, por conseguinte, ser um elemento necessário àquilo que ele (o vestibulando) procura ou tem de dizer/enunciar. De certa forma, isso ocorre em todo discurso, de tal forma que, um enunciador virtual, após realizar a leitura de um dado texto, estando ele (o enunciador) submetido à urgência (ou a injunções) de fazer significar o que leu (e, também, de significar-se), acaba inscrevendo o discurso do *outro* no “seu”, supondo, a partir desse gesto de linguagem, ser esse *outro* um meio a mais de tornar “completo” o (“seu”) simbólico (re)formulado.

²⁹ Adiante, na seção 2.1.3.4, abordamos melhor essa noção, procurando relacioná-la a nosso objeto de estudo, a paráfrase que é (re)formulada em contexto de vestibular.

Quanto a esse *outro* que se marca explicitamente ou não em (re)formulações que *scriptors* produzem, é possível afirmar que ele tende a apresentar estatuto singular ante à “nova materialidade linguística” da qual passa a fazer parte, podendo ser reconhecido (ou não) por locutores que, ao assumi-lo para si, o fazem, consoante suas intenções, exercer funções-outras em meio ao simbólico (re)formulado. Movimento assim daquele (o *scriptor*) que (re)reformula um texto, procurando trazer o *outro* para o seu discurso, integrando-o ao que pretende dizer/enunciar, é que faz de um texto um todo heterogêneo — nesse todo heterogêneo, o *outro* passa, então, a ser constitutivo, (des)envolvendo-se, por sua vez, em um incessante processo de (re)significação de sentidos.

Em se tratando desse heterogêneo (o *outro*), considera-se, também, que ele, segundo a perspectiva enunciativa de Authier-Revuz (2004), determina dois tipos de heterogeneidades assim reconhecidas: a *heterogeneidade mostrada* e a *heterogeneidade constitutiva*. No que tange à *heterogeneidade mostrada*, sumariamente, considera-se que ela se dá por meio de formas linguísticas que se fazem marcadas na superfície textual, permitindo, nesse caso, uma descrição dessas (são exemplos disso o uso de *discurso direto*, de *discurso indireto*, de *aspas*, de *glosas* etc., presentes em quaisquer textos); já, no que se refere à *heterogeneidade constitutiva*, diferentemente, leva-se em conta a não presença de marcas de superfície, como as que aparecem no caso da *heterogeneidade mostrada*; daí o nome *constitutiva*, posto que, por assim ser, integra-se à natureza da própria linguagem.

Em relação a essas duas heterogeneidades, apenas como reforço do que acima acabamos de explicar, diríamos que, diferentemente da *heterogeneidade mostrada*, que representa uma espécie de *negociação* (imaginária) de locutores (negociação essa que aparece marcada linguisticamente no fio do dizer) com a língua que, ao tomar um dizer que, a princípio, “não lhe pertencem”, enunciam-no como se assim o fosse, a *heterogeneidade constitutiva* “mostra-se” enquanto algo da ordem do inapreensível (justamente porque é irrepresentável), “permitindo-se” ser, em parte, reconhecida por um enunciador que a observa enquanto tal, ou, ao contrário, fazendo-se calar ante a um enunciador que dela nada sabe.

Frente a essa oposição que acabamos de estabelecer entre o que é particular a cada uma dessas heterogeneidades (*mostrada* e *constitutiva*), há que dizer que um suposto gesto de reconhecimento das heterogeneidades por leitores traz em si forte implicação de subjetividade, uma vez que, dependendo do que esses (des)conhecem acerca daquelas, muito ou quase nada do *outro* será (entre)visto em um simbólico cuja natureza, inevitavelmente, é heterogênea.

Atentos a essas discussões referentes ao *outro* que atravessa qualquer discurso, acreditamos, agora, ser possível, ainda nessa mesma seção (2.1.3), refletirmos um pouco sobre nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular.

Para começar nossa reflexão, de início, dirigimos nosso olhar para a seguinte questão: o fato de um *scriptor*, em momento de vestibular, ter de produzir uma redação em que a presença da paráfrase precisa ser constatada por avaliadores, nos obriga pensar radicalmente acerca desses “mesmos” que tanto *scriptor* quanto avaliadores supõem possíveis de acontecer em uma redação de vestibular. Como há subjetividade na linguagem e todo discurso é senão o discurso do *outro*, torna-se válido afirmar que os enunciados (re)construídos por *scriptors* (enunciados esses que resultam da leitura e interpretação que vestibulandos fazem do chamado *texto motivador* que constitui parte prova de redação de vestibular) recebem um estatuto-outro (que também é o estatuto-do-outro).

Nesse trabalho de *scriptors* com a linguagem-do-outro, visando a encontrar os “mesmos sentidos” que esse *outro* “(re)formulou”, é possível notar duas ilusões acontecendo: 1ª) a crença de ter conseguido dizer “o mesmo” que o texto motivador da prova de vestibular “diz”; portanto, pensa, certamente, o vestibulando: missão cumprida! e 2ª) a crença de que (eles/*scriptors*) são origem de seus próprios dizeres; essa crença nada mais é que um efeito de imaginário. Também, ante a esse “mesmo” *trabalho de scriptors* — porém direcionando-nos agora para um provável leitor (o avaliador de redações de vestibular) do que tais *scriptors* vêm a (re)formular —, é certo dizer que o reconhecimento “dos mesmo sentidos” (ilusão de reversibilidade da linguagem) que “estão” no *texto motivador* da prova de redação de vestibular pode ou não se efetivar. Mesmo entre dois avaliadores, supostamente treinados para detectar paráfrases em textos de vestibulandos, o reconhecimento da paráfrase pode acontecer ou não (o que um deles pode pontuar como sendo paráfrase, o outro pode simplesmente recusar). Trata-se de uma questão de subjetividade relativa à interpretação que os avaliadores fazem do *texto motivador* e não de concepções diferentes do que seja a paráfrase, conforme demonstraremos em nossas análises (cf. capítulo 4).

No que tange a essa subjetividade relacionada ao modo de reconhecer a paráfrase em redações de vestibular, por conseguinte, consideramos que a mesma, de fato, conta com sujeitos (que aqui estamos nos referindo como *scriptors*), que (re)constroem os sentidos do *outro*, marcando naquilo que escrevem, através de caracteres formais da língua, posições que podem não corresponder àquela assumida pelos avaliadores, assim como pode não corresponder àquela que é atribuída, por tradição, ao autor do *texto motivador*. Na verdade, há sempre decalagem entre as leituras, mas há também relações de poder entre os sentidos

possíveis — fato esse que estabiliza as leituras (im)possíveis, de modo que sentidos interditos, indesejados, inaceitáveis são, muitas vezes, desconsiderados e tomados como impossíveis de ali serem “postos”, mo(vi)mentados.

Acerca desse *outro*, então, que, nas palavras de Authier-Revuz (2004, p. 21), “é sempre onipresente e está em toda a parte”, dizemos que, de uma forma ou de outra, ele circunda todo um discurso; discurso esse que, como já foi dito aqui, é heterogêneo, já que é marcado não só pelo que lhe é constitutivo, mas também pelo que é possível de, a partir dele, ser mostrado. Nesse caso, concordamos com Authier-Revuz (idem, p. 23) quando diz que “a heterogeneidade constitutiva do discurso e as formas de heterogeneidade mostrada no discurso se constituem”.

Em se tratando de uma prática de (re)formulação como a paráfrase, que este trabalho analisa, resta-nos ainda tecer uma observação no que diz respeito ao que particularmente, a presente seção argumenta: o *outro*. Ora, aceitar que há na (re)escrita do vestibulando o dizer *do outro, do outro, do outro (...)* pode aqui (re)ssoar a muitos de nossos leitores como algo equivocado de nossa parte. No entanto, é justamente esse(s) *outro(s)*, presente(s) em discursos, que produz(em) o movimento da própria linguagem, estando ele(s) próprio(s) sob a tensão do que é da ordem *do mesmo* (a paráfrase) e do que é da ordem *do diferente* (a polissemia).

Portanto, a noção de *heterogeneidade*, desenvolvida em trabalhos de Authier-Revuz (2004), que, também, pode ser relacionada às noções de leitura e interpretação de textos — noções essas recentemente aqui discutidas, a partir de estudos de Orlandi (2004, 2008) —, nos permite conceber a paráfrase enquanto mecanismo de linguagem capaz de (re)velar algo acerca de um simbólico que não se fecha (que é incompleto), e que, por essa razão, mesmo estando ele sob injunção de uma significação voltada para o uno, para os “mesmos sentidos”, não cessa de se (re)escrever.

Ante a isso tudo que acima discutimos sobre as noções de heterogeneidade (*mostrada e constitutiva*), continuamos, a seguir, com base ainda no trabalho de Authier-Revuz (2004), a analisar aquilo que dele julgamos necessário aqui (re)conhecer (e que, de certa forma, muito acrescenta ao nosso trabalho).

2.1.3.1 Um pouco mais sobre as noções authierianas de heterogeneidade *mostrada* e *constitutiva*

Em artigo publicado pela primeira vez em 1982 — *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso* (2004)³⁰ — na revista DRLAV (*Documentation et Recherche en Linguistique Allemande, Vincennes*), Authier-Revuz relata que o mesmo é fruto de várias apresentações realizadas por ela, sob forma de seminários, que ocorreram, em Paris, nos anos de 1980 a 1982. Essas apresentações correspondem, de acordo com esclarecimentos de Authier-Revuz (2004, p. 11), a uma “descrição das formas de heterogeneidade mostrada no discurso, entendidas como manifestando diversos tipos de ‘negociação’ do sujeito falante com o que ela chama de heterogeneidade constitutiva”.

No que tange, primeiramente, ao conceito de *heterogeneidade mostrada*, Authier-Revuz (2004) nos informa de que, nesse tipo de heterogeneidade discursiva, “o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso” (idem, p. 12); daí ser a mesma marcada (ou explícita), linguisticamente, no fio do dizer. Diferentemente dessa forma de heterogeneidade, a *heterogeneidade constitutiva*, que não é localizável em uma materialidade linguística, aparece dissociada no discurso do *outro* (em nosso discurso, por exemplo), posto que, nesse caso, o sujeito (*scriptor*), que possivelmente mo(vi)menta o simbólico, não consegue distinguir claramente neste o que é seu do que não é — tanto que apaga o *outro* daquilo que busca enunciar, ficando sob ilusão de que o que diz/enuncia emana de si próprio.

Acerca da *heterogeneidade mostrada*, em estudos de Authier-Revuz (2004), notamos, então, que ela se trata de marcas de um enunciador, que foram deixadas no próprio fio do discurso daquele que está imerso no simbólico. Tais marcas representam, com efeito, uma alteridade que se permite fazer parte de um discurso-outro. Como elas possuem caráter normalmente explícito (suscetível, portanto, à análise linguística), fato assim permitiu à pesquisa authieriana fazer um *inventário de formas da língua* que sinalizam, sob todo um rigor científico, essa alteridade — alteridade essa que está presente no dizer de qualquer um de nós, sujeitos de/à linguagem do *outro*. Exemplos de *heterogeneidades mostradas* podem ser verificados em inumeráveis (e diferentes) descrições que Authier-Revuz (2004) nos

³⁰ Doravante, o texto authieriano a que, nessa parte de nosso trabalho, estamos nos referindo trata-se de uma tradução brasileira, publicada pela editora EDIPUCRS (2004).

apresenta ante a mecanismos de linguagem do tipo: *glosas*, *retoques*, *comentários* (estes podem vir marcados ou não com aspas ou em itálico), etc.

Cabe abrir aqui um breve parêntese para refletirmos mais um pouco acerca de nosso objeto de estudo (a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular) e do que estamos, nessa parte de nosso trabalho, trazendo acerca do heterogêneo que constitui a linguagem.

Para começar, diríamos que o aluno-vestibulando, ao realizar o parafraseamento de partes do *texto motivador* da prova de redação do vestibular, fica interditado, conforme consta das orientações para a execução da prova, à cópia de palavras, frases etc. de tal texto (o texto motivador). Sendo assim, há de se destacar que tal interdição barra a possibilidade de, em sua redação, recorrer a formas de citação de partes do texto motivador. Ao vestibulando, restar, nesse caso, uma única alternativa: “diluir o *outro*” em “sua” redação, articulando-o conforme injunções de uma prova que prima por uma escrita que deve ter “concisão”, “não-contradição”, enfim, “clareza”. Consequentemente, não nos é permitido pensar a paráfrase no vestibular enquanto espaço explicitamente marcado por alteridades, pela emergência do *outro* no simbólico (re)formulado no que se refere a essa tarefa em específico.

Seria ação assim (na/com a linguagem) uma cópia, perguntamo-nos? Afinal, a que se presta o texto motivador apresentado na prova de redação de vestibular? De nossa parte, vale deixar registrado que não há cópia que permaneça incólume ao mo(vi)mento que a transpõe para outro lugar, com outras relações (im)possíveis na rede do simbólico. Tanto é assim que uma citação pode corroborar direções de sentido antagônicas, dependendo do texto em que aparece. No que tange à finalidade do texto motivador trazido junto à prova de redação de vestibular, justificamo-la enquanto uma possibilidade de ser o mesmo um meio de o vestibulando *experimental a lingua(gem)*³¹; nesse caso, ele próprio (o texto motivador) poderá vir, após ter algumas de suas partes parafraseadas por *scriptors*, a ser outra coisa, dado que interpretações dele virtualmente feitas por esses implicará sempre (re)construção de (“seus”) sentidos.

Difícil, nessa circunstância, é tentar entender o modo como o *outro* (o “vestígio” da paráfrase) se faz notado por quem o avalia em uma situação como a de vestibular. Na redação do vestibulandos, esse *outro* é procurado, em mo(vi)mento de avaliação, via, por exemplo, marcas (sobretudo, gramaticais), que eles supostamente deixaram no simbólico

³¹ Acerca desse ato de o vestibulando *experimental a linguagem* do texto motivador da prova de redação de vestibular quando faz paráfrases, ressaltamos que ele se trata de um trabalho de/na linguagem semelhante à tradução de textos, implicando, pois, reconhecê-lo aqui em relação minimamente contígua a esta.

(re)escrito — marcas essas que, imaginariamente, nos “indicam” que “os mesmos sentidos” de quem os “originou” (no caso, o *texto motivador* da prova de redação do vestibular) se mantiveram identicamente.

Feita essa breve discussão sobre paráfrase e sobre o heterogêneo constitutivo da linguagem, mantemo-nos novamente atentos aos estudos de Authier-Revuz (2004), sobretudo agora no que tange à questão da *heterogeneidade constitutiva* do sujeito e do discurso. Por ser esse tipo de heterogeneidade, conforme aqui já foi afirmado, aquilo que é da ordem do inapreensível (isso, com certeza, deve ter levado Authier-Revuz (2004) a procurar ancoragem em um exterior teórico à linguística, a fim de melhor compreender o heterogêneo que é próprio à palavra e, claro, ao sujeito).

Assim sendo, Authier-Revuz (2004), de início, vai ao encontro de alguns estudos de Bakhtin (1999) (estudos esses que estão essencialmente voltados para o campo literário) e toma emprestado reflexões desse estudioso no que se refere à noção de *dialogismo*³² na linguagem. Tal noção representa, para Bakhtin (1999), o *princípio fundador da própria linguagem*, já que todos os discursos que produzimos não são individuais; estes, ao contrário, são sempre marcados por vozes que não deixam de ressoar em seus próprios interiores.

Além desse exterior teórico à linguística (os estudos bakhtinianos sobre *dialogismo*), que em muito acrescentou à pesquisa de Authier-Revuz (2004), focando o *outro* que é constitutivo dos discursos, essa linguista, também, foi ao encontro do que nos dizem algumas teses lacanianas (agora já no campo da psicanálise) acerca da noção de sujeito produzido na/pela linguagem e *estruturalmente clivado pelo inconsciente* — teses essas resultantes da leitura que Lacan fez de vários escritos de Freud (cf, TEIXEIRA, 2005, p. 145).

Conforme Teixeira (2005, p. 145-146) nos esclarece, o motivo de Authier-Revuz (2004) recorrer a esses dois *exteriores teóricos* à linguística (a literatura e a psicanálise) encontra-se no fato de que os mesmos “questionam radicalmente a imagem de um locutor, fonte consciente de um sentido que ele traduz nas palavras de uma língua, e na própria noção de língua como instrumento de comunicação ou como ato que se realiza no quadro das trocas verbais”. Assim sendo, não restou ao trabalho authieriano senão articular à sua teoria da heterogeneidade numa outra teoria (externa à linguística), a *teoria do descentramento do sujeito na linguagem*. Acerca da *heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito*,

³² Sobre o *dialogismo*, julgamos importante ressaltar que não se trata de um diálogo face a face, desses que, em nosso cotidiano, sempre assumimos, mas de uma teoria interna ao próprio discurso; teoria essa que Bakhtin (1999) desenvolveu para analisar discursos.

vejamos o que nos dizem esses pontos de vista, externos à linguística, convocados por Authier-Revuz (2004) à sua pesquisa no campo da linguagem.

Começamos, então, com Bakhtin (1999)³³, quem, durante sua vida, desenvolveu conceitos relacionados à linguagem do tipo: “plurilinguismo”, “polifonia”, “pontos de vista”, “bivocalidade”, “interação verbal” etc.; todos esses conceitos foram desenvolvidos por Bakhtin a fim de analisar, por exemplo, formas e gêneros literários (o riso e o romance, em especial) e de propor uma teoria da produção do discurso e do sentido.

Acerca dos conceitos acima, reconhecemos a amplitude e a complexidade que os encerram; não sendo, pois, objetivo nosso esmiuçá-los aqui (até mesmo porque aí correríamos o risco de minimizar fatores singulares a cada um deles, frente ao que propõem os estudos bakhtinianos). Assinalamos, porém, que todos esses conceitos, de alguma forma, corroboram o princípio maior da *intersubjetividade* que os subjazem, isto é, a teoria do *dialogismo*, de Bakhtin; fato esse que, com efeito, nos (re)coloca aqui a pensar, também, a paráfrase sob o enfoque authieriano da heterogeneidade do discurso.

Uma vez reconhecido, então, o conceito bakhtiniano de *dialogismo*, Authier-Revuz (2004, p. 36) faz a seguinte observação, que, na verdade, parece muito próxima a Bakhtin (1999): “as palavras são ‘carregadas’, ‘ocupadas’, ‘habitadas’, ‘atravessadas’ por discursos (...)”. Sendo assim, o que de tal observação authieriana podemos concluir é que os discursos estão para prolongamentos, estes resultantes de outros discursos, que, sucessivamente (e incessantemente), vão se constituindo em outros discursos. As palavras que tomamos do *outro*, com efeito, e que, seguidamente, encaminhamos a nosso discurso passam necessariamente a outras.

Logo, no que tange ao fato de uma palavra portar um discurso-*outro*, podemos assim como Authier-Revuz (*ibidem*), asseverar que “o dialogismo é dado como condição de constituição do sentido”. Nisso está, com efeito, o fato de que não há uma relação de transparência entre signos se fazendo no nível literal, no nível do(s) significante(s) que um texto “apresenta”, permitindo-nos, com isso, em uma segunda, terceira, quarta (...) vezes, representar o “mesmo simbólico” com “os mesmos sentidos” — ora, se assumimos o *outro* em meio a “nossos” discursos, isso certamente acontece, porque algo em nós falta: pa-la-vras, sen-ti-dos...

³³ Cumpre aqui destacar que, a referência a Bakhtin, trazida rapidamente em nosso estudo, limita-se, basicamente, a interpretações que fizemos do trabalho de Authier-Revuz (2004); trabalho esse a quem, portanto, recorreremos, a fim de articular uma breve alusão à *teoria do dialogismo* proposta pelo autor. Para maiores detalhes sobre os estudos bakhtinianos, sugerimos uma leitura inicial de *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999).

Porém, conforme Authier (2004, p. 46), é sempre bom lembrar que:

O outro do dialogismo de Bakhtin não é nem o *objeto* exterior do discurso (falar do discurso do outro), nem o *duplo*, não menos exterior do locutor: ele é a *condição* do discurso, e é uma *fronteira interior*, que marca no discurso a relação constitutiva com o outro.

Ante a essas palavras acima, retiradas de Authier (ibidem), concluímos, pois, que o *outro* só pode ser aquilo que dá a uma materialidade linguística a possibilidade de significar-se. Para que o sentido signifique (e também o sujeito), é preciso, além de outras questões a isso implicadas, que, primeiramente, recorramos ao *outro*, enquanto condição estruturante de nosso discurso e da própria linguagem, que, por sua natureza, é incompleta.

Nesse sentido, “as palavras do outro”, introduzidas por nós mesmos em “nossos” discursos (como no caso que ocorre em uma redação do vestibular), assim se permitem em outro lugar acontecer, porque o próprio arranjo que vem sendo (re)formulado por aquele que (re)escreve textos, aos poucos, já se dá conta de que ali há espaço para o *outro* emergir; bastando, então, que *scriptors* orientem-no à nova argumentação da qual ele passará a fazer parte, (re)significando sentidos. Aqui cabe lembrar que a noção de dialogicidade, desenvolvida em Bakhtin (1999), vai além da simples noção de objeto domesticável, pois “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”; isso é tão verdadeiro, acrescenta agora Flores (1999, p. 68), que “a enunciação do sujeito, como o que ainda não foi dito, é determinada pela resposta que já está nela contida pelo próprio fato de se constituir na atmosfera do já-dito”.

Resta-nos ainda aqui discutirmos a respeito do exterior psicanalítico, trazido por Authier-Revuz (2004) à pesquisa linguística que ela desenvolve acerca da questão da *heterogeneidade constitutiva*. De acordo com essa linguista (idem, p. 48-49), é esse olhar exterior à linguística, convocado para tratar de questões de linguagem, que pode dar a nós a possibilidade de tomarmos a palavra como sendo de natureza heterogênea, já que sua *causa* de existir não pode mais estar em um sujeito concebido como “pleno”, autônomo, exterior à linguagem, origem do dizer. Por ser heterogênea, a palavra, então, passa a relacionar-se a um *sujeito dividido*, cindido no que ele diz.

Quanto a esse ponto de vista psicanalítico, colocado lado a lado às questões de linguagem (especialmente para tratar da *heterogeneidade discursiva*), Authier-Revuz (2004, p. 50), esclarece que o mesmo consiste em um meio encontrado para “fazer ressurgir conflitos esquecidos, demandas recalcadas (...) *que agem, sem que o sujeito saiba, na sua vida*

presente”. Nesse sentido, não podemos perder de vista o fato de que há um Outro³⁴ (inconsciente), que é constitutivo da natureza do sujeito; ele (o Outro), realmente, é *causa da/de* linguagem, já que por ela é estruturado.

O que disso, anteriormente dito, podemos, rapidamente, concluir é que é, há, na maneira com que a psicanálise analisa movimentos que o sujeito de linguagem realiza (com) esta/nesta algo particular, que, nesse caso, diz respeito à presença do Outro naquilo que é dito/enunciado. Isso, com certeza, foi o que fez triscar as teses de Authier-Revuz, no que tange as suas famosas *heterogeneidades enunciativas*. O alvo, com efeito, encontrado por essa estudiosa para discutir essas heterogeneidades esteve no Outro; Outro esse que, indiretamente, constitui nossos discursos e que, sem que saibamos nada dele, emerge na própria materialidade da língua (esta, de acordo com propósitos psicanalíticos, não pode ser tomada em uma relação direta/de transparência das palavras, mas enquanto lugar de trabalho, de escuta daquilo que não cessa de se escrever, de existir...).

Sendo assim, notamos que os dois exteriores teóricos à linguística, convocados por Authier-Revuz (2004), para corroborar sua hipótese de que qualquer discurso é atravessado por outros discursos e pelo discurso do Outro, significou, também, aqui um meio para refletirmos acerca da função do heterogêneo constitutivo de todo discurso.

Mesmo que aqui não tenhamos, diretamente, nos colocado a discutir a proposta de authieriana das *não-coincidências do dizer* — proposta essa em que Authier-Revuz (2004) leva a questão das heterogeneidades até as últimas consequências —, justificamos nosso esforço em entender parte disso, ante o que nela se coaduna com o objeto de nossa pesquisa, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. Esta, sem dúvida, não deixa de ser o discurso-do-outro; discurso esse que se faz necessário a um *scriptor*, o qual deve acolher o heterogêneo (o Outro/outro) naquilo que enuncia e tentar circunscrevê-lo em um simbólico que, imaginariamente, é da ordem do Um³⁵.

Cabe a nós, para finalizar, fazer aqui algumas observações sobre o que acabamos de dizer: *o discurso-do-outro é necessário a um scriptor, o qual deve acolher o heterogêneo (o Outro/outro) naquilo que enuncia e tentar circunscrevê-lo em um simbólico que, imaginariamente, é da ordem do Um*. No que tange a essas nossas observações, vamos,

³⁴ As literaturas especializadas que versam sobre psicanálise costumam dispor os termos outro/Outro, ao se referirem aquilo que é de uma ordem constitutiva de um sujeito falante; sujeito esse que não é fonte-primeira de linguagem (outro) e o que, por assim se fazer, é da ordem inconsciente (Outro).

³⁵ Os termos *Um* e *Não-um* nos remetem à literatura lacaniana; termos esses que equivalem, também, respectivamente, as noções de *Todo* e de *Não-todo*, encontradas em trabalhos de Milner (1987). Sobre o *Um*, sumariamente, diríamos que corresponde a nossa “certeza” de que as formas linguísticas são completas; acerca do *Não-um*, diríamos o contrário, que as formas linguísticas são incompletas, que algo lhes falta.

novamente, a Authier-Revuz (2004) analisar o que ela traz acerca da *heterogeneidade da palavra e da teoria (sua) do descentramento do sujeito*. Authier-Revuz (2004, p. 69), diz que:

- para um sujeito dividido, “clivado” (e não “desdobrado”), não há centro, de onde emanariam, particularmente, o sentido e a fala, fora da ilusão do fantasma; mas manter essa ilusão de um centro é função necessária e normal do eu para o sujeito;
- para um sujeito que, fundamentalmente, é um “efeito de linguagem”, não existe, fora da ilusão — aqui também necessária e normal — *posição de exterioridade* em relação à linguagem, de onde o sujeito falante poderia tomar distância.

Com efeito, a articulação outro/Outro da/na palavra (a *heterogeneidade constitutiva*) com um sujeito descentrado, dividido, clivado e que não é a origem do dizer é que nos permite compreender melhor o trabalho de sujeitos de linguagem que lutam e relutam para fornecer ao seu discurso o estatuto de Um. Nesse caso, o *scriptor* que (re)formula um dizer é senão aquele que marca uma distância essencial entre ele e uma realidade exterior, a princípio, irreconhecível, perante a qual prefere denegá-la e, efetivamente, afirmar o Todo, engendrando, conforme Authier-Revuz (2004, *ibidem*), um discurso de “palavras sem margens”.

Finalizando mais uma seção de nosso trabalho, cremos, ao nosso leitor, ser possível notar certa proximidade entre nosso tema de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular, e a questão das heterogeneidades acima discutida, com base em Authier-Revuz (2004). Acerca disso, ressaltamos somente o fato de que os trabalhos desenvolvidos por essa autora não têm como foco estrito a paráfrase.

2.1.3.2 Sobre a noção de “*estrutura*” em *linguística*

Antes de começarmos a falar sobre a noção de estrutura em linguística, gostaríamos de justificar o porquê desse conceito aparecer em nosso trabalho. Ora, recentemente, ao nos propormos a refletir sobre o discurso-do-outro, respaldados em Authier-Revuz (2004), comentamos que o mesmo é constitutivo de nossos discursos, e que esses são e-feito de imaginário; imaginário esse que projeta em *scriptors* o ideal de completude da linguagem, procurando manter o *Um* do(s) sentido(s).

Cientes disso, então, resolvemos, brevemente, recorrer a tal noção (a noção de estrutura em linguística), a qual, para nós, se refere ao conceito de *imaginário*, problematizado, por exemplo, em Milner (2006). Segundo esse autor (*idem*, p. 7), o

imaginário é o que nos dá certeza de que, na língua, “há semelhante” (e, também, dessemelhante); fato esse que permite dizer que “há relação” (MILNER, *ibidem*) entre dois termos linguísticos, que, por essas mesmas razões, são representáveis. Isso, com efeito, já nos faz perceber que a mesmice dos sentidos (a paráfrase) só ocorre, porque a estrutura linguística comporta, imaginariamente, o *Um* dos sentidos — daí julgarmos necessário conhecê-la (a noção de estrutura linguística), a partir do que diz a literatura linguística.

Sendo assim, para melhor compreender a questão da estrutura em linguística, retornamos a Benveniste (1988), com quem ousamos (re)pensá-la, julgando-a, pois, útil à nossa investigação em torno da paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. No que tange, então, à noção de estrutura, destacamos que, em trabalhos benvenistianos, ela mereceu destaque a partir do que, primeiramente, Saussure (2006) nos legou.

Em artigo intitulado “*Estrutura*” em *lingüística*, Benveniste (1988) dá início a uma discussão, esclarecendo-nos sobre o acontecimento do termo *estrutura* em linguística. Acerca de tal termo, então, esse estudioso nos informa, também, sobre a maneira com que o mesmo se propagou até outras áreas de conhecimento, que não só a da linguagem.

Quanto ao excessivo uso que desse termo os estudos linguísticos fizeram, Benveniste (1988) se mostra, em certo ponto, um tanto irônico. A designação que a palavra *estrutura*, aos poucos, assumiu no terreno da linguística é vasta — de início, *estrutura* esteve para *estrutural*, caracterizando a própria ciência da linguagem, depois, para *estruturalista*, *estruturalismo*, referindo-se à maneira utilizada por linguistas que queriam (re)arranjar sentido(s) para ela. (*idem*, p. 97).

Atento a essa circunstância (o uso recorrente do termo *estrutura* no terreno das pesquisas sobre a língua e sobre a linguagem), Benveniste (1988, p. 97) faz uma ressalva, dizendo que o objetivo da nota, que trazia acerca da questão da “*estrutura*” em *lingüística*, não era denunciar o abuso do termo *estrutura* em nossa área, porém tentar explicar o porquê do uso insistente dele em afirmações não só ligadas à linguística, mas às diversas ciências ditas “modernas”, do início do século XX. Parafraseando Benveniste (*idem*), urgia, nessa época, refletir sobre o *estatuto* que à palavra *estrutura* era conferido pelas ciências em geral.

Em se tratando disso, Benveniste (1988) nos lembra que a noção de estrutura linguística — que em Saussure (2006) está relacionada ao conceito de língua enquanto sistema de signos — esteve, a princípio, voltada para a necessidade saussuriana de determinar qual seria o objeto de estudo da ciência que, no começo do século XX, estava por se erigir, a ciência linguística. Sendo assim, saber dessa noção representava para os estudos de Saussure (2006) um meio exato para compreender o que seria a língua, que até então (anterior a 1916,

época em que foi publicado o Curso de linguística geral (CLG) — obra que marca a fundação da linguística enquanto ciência) somente era estudada a partir de perspectivas puramente históricas, as quais, em suas análises, tomavam os elementos linguísticos isoladamente.

Acerca disso (o princípio da estrutura linguística), destaca Benveniste (1988, p. 98), que “Saussure jamais empregou, em qualquer sentido, a palavra *estrutura*” àquilo que produziu. Para Saussure, a noção central do que se nomeou de “estruturalismo” é senão a de *sistema*. Sistema que ganha primazia em relação aos elementos que o compõem”.

Com efeito, é preciso não perder de vista que a grande questão a que Saussure (2006) procurou se ater no CLG esteve na noção de língua enquanto *sistema*, e não na ideia de estrutura, conforme muitos de seus leitores insistem em dizê-la. Isso está posto em passagens do CLG do tipo:

É uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema de que faz parte; seria crer que se pode começar pelos termos e construir o sistema somando-os, quando ao contrário é do todo solidário que é preciso partir para obter por análise os elementos que ele encerra” (SAUSSURE, *apud* BENVENISTE, 1988, p. 99)

No que tange a essa célebre passagem do CLG (2006) — passagem essa que constitui o cerne do paradigma estrutural dos estudos linguísticos —, é possível, também, dizer que ela abriu caminhos para que os estudos no campo da linguagem pudessem começar a imaginar, por exemplo, as línguas em estado de funcionamento. Ora, aceitar o fato de que uma língua constitui-se em “um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outro” (CLG, 2006, p. 133) é perceber que a significação não é algo assim tão simples de ser alcançado. Parafraseando Benveniste (*idem*, cf, p. 99), diríamos que é preciso uma noção exata, a de sistema, para tentar explicar um pormenor.

Assim, se, *a priori*, admitirmos que a noção de língua está para a noção de sistema, conforme esclarece Saussure (2006), tornará possível pensar em uma *estrutura* que comporte relações, as quais virão se estabelecer a partir do que determina tal sistema previsto por uma língua.

Nesse caso, então, não há porque deixar de conceber a noção de *estrutura* “intimamente ligada à de ‘relação’ no interior do sistema” (*idem*). Nas palavras de Benveniste (1988, p. 102):

Trata-se, pois, propondo-se a língua como sistema, de analisar-lhe a *estrutura*. Cada sistema, sendo formado de unidades que se condicionam mutuamente, distingue-se dos outros sistemas pela organização interna dessas unidades, organização que lhe constitui a estrutura. Certas combinações são frequentes; outras, mais raras; outras enfim, teoricamente possíveis, não se realizam nunca. Encarar a língua (ou cada parte de uma língua — fonética, morfologia, etc.) como um sistema organizado por uma estrutura que é preciso desvendar e descrever é adotar o ângulo “estruturalista”.

Por conseguinte, o fato de considerarmos a língua enquanto sistema, cujas partes estão (re)unidas em total estado de solidariedade e de dependência, nos permite perceber que há predominância do mesmo (do sistema) sobre seus elementos. A *estrutura*, com efeito, pode, sob essas circunstâncias, funcionar como meio de destacar as relações que o próprio sistema das línguas prevê para as partes que o compõe.

Sobre isso que dissemos acima, cabe destacar, respaldados em Benveniste (*apud* NORMAND, 1996, p. 141), que “estritamente falando, o estruturalismo é um sistema formal. Ele não diz absolutamente nada sobre o que denominamos significação”. Ou seja, o estruturalismo não nos diz nada acerca do que particularmente compõe o sistema de signos de uma língua (ou mesmo do que poderia determinar quanto ao modo como funciona a estrutura linguística das línguas).

Após discutir um pouco sobre a noção de estrutura/sistema, passamos agora a outra demanda nossa, a noção de *valor*, formulada em Saussure (2006).

2.1.3.3 (Re)pensando a noção de *valor* em Saussure

Tendo em vista o uso que se faz do termo *estrutura* em linguística, conforme discussões benvenistianas e, também, saussurianas, apresentadas acima, nos propomos agora a refletir melhor sobre seu estatuto. Estatuto esse aqui pensado a partir de relações que se estabelecem entre elementos (palavras) que são próprios/as ao sistema de uma língua.

Sendo assim, uma vez afirmado que a língua é *um sistema de signos solidários*, Saussure (2006), no CLG, se abre a nova discussão — discussão essa que se refere ao modo *como* a língua funciona. Para isso, Saussure (2006) desenvolveu uma teoria, a qual ficou conhecida por *teoria do valor*. Como o sistema de uma língua é um princípio de ordenação, Saussure (*idem*) não hesitou, rapidamente, nesse caso, em reconhecer certo *aspecto relacional* entre termos que dele fazem parte.

Reconhecimento que, conseqüentemente, permitiu a Saussure (2006) anunciar sua *teoria do valor* — que é, na verdade, o ponto central de todo o fato linguístico. Nas palavras de Saussure (2006, p. 135), resumidamente, essa teoria se fixa sob a ideia de que “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia”.

De fato, ante a essa asserção de Saussure, é pertinente afirmarmos que o *valor* de um termo está para a posição (lugar) que o mesmo ocupa diante do inventário de formas da língua do qual virtualmente ele faz parte. Sobre esse *valor*, diríamos que ele não pode ser fixado a partir de uma forma linguística, tomada isoladamente, uma vez que ele está agregado aos termos que o rodeiam.

É por isso, então, que — caso um termo que compõe uma determinada sequência linguística seja alterado (trocado por outro) —, o *valor* de um termo está suscetível a mudanças, podendo corresponder tal termo àquilo que ainda não o é. Nas palavras de Saussure (2006), isso vem representado da seguinte maneira: “a língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outro” (idem, p. 133).

Como forma de ilustrar essa passagem saussuriana acima, tomemos uma palavra do tipo “árvore”. Na medida em que, na relação com o sistema da língua, ela nega e distingue-se de outros significantes (imagens acústicas), “arbusto”, por exemplo, e até mesmo de outros significados (conceitos), tal palavra marca uma oposição. Quanto a isso, concluímos rapidamente que, para compreender as unidades da língua, é preciso relacioná-las, opô-las. Com efeito, *ter valor na língua*, equivale, (re)formulando aqui Saussure (2006), a *ter lugar no sistema*; circunstância essa que implica, necessariamente, observar qualquer elemento linguístico (termo/palavra) na relação com outros elementos constituintes do próprio sistema da língua.

O conceito de *valor* argumentado no CLG, dessa forma, põe em relevo uma importante propriedade específica a qualquer palavra de uma língua — propriedade essa que corresponde ao fato de que uma palavra, *a priori*, possui condições de representar uma ideia.

Isso que, recentemente, acabamos de dizer, consoante Saussure (2006, p. 132), ocasiona efeitos do tipo: *a relatividade do valor*. Uma vez que os valores são relativos, é correto afirmar que, há um lugar próprio para o signo atuar. Disso resulta “que o valor de um termo pode modificar-se (...), unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido modificação” (idem, p. 139). Isso pode ser constatado por nós mesmos a partir de uma simples permuta entre palavras do tipo: “porco passageiro” e “passageiro porco”, em que o valor dos termos *porco* e *passageiro*, nessa condição que os dispomos, modifica-se, altera-se,

porque outra relação entre eles se estabelece, configurando, pois, nova significação — *porco passageiro* = animal e *passageiro porco* = pessoa porcalhona.

Ante a essa questão da *relatividade do valor*, é importante, também, ressaltarmos, como Saussure (2006, p. 133), que a noção de valor muito se aproxima do que se chama *significação*. No que tange a esta, Saussure (2006, *ibidem*) nos esclarece que, a princípio, proximidade semântica assim pode vir a calhar, devido ao fato de a noção de valor ser geralmente pensada enquanto possibilidade de representar uma ideia. Entretanto, ainda que seja tomado em seu aspecto conceitual, ficando, nesse caso sob dependência de uma significação, o valor não pode ser reduzido a esta, uma vez que isso faria da própria língua uma mera nomenclatura (*idem*, p. 134).

Sendo assim, de acordo Saussure (*ibidem*), a significação “não é (...) mais que a contraparte da imagem auditiva”. Por essa razão, temos de reconhecer que o valor de qualquer termo linguístico estará sempre constituído “por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar”; e “por coisas *semelhantes* que podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa” (SAUSSURE, 2006, p. 134).

Com efeito, retomando a metáfora saussuriana do *jogo de xadrez* (*idem*, p. 104), fica fácil perceber que, como nesse jogo, o valor de cada um de seus componentes (peças) só pode assim ser determinado pela oposição, imediatamente percebida entre os outros componentes em que aqueles aparecem. A respeito disso, considera-se que o valor dessas peças fica submetido a algo de natureza imutável, ou seja, à regra, ou princípio controlador do próprio jogo (que nesse caso pode equivaler à língua). No *jogo de xadrez*, então, a regra, de início, rege todas as jogadas, mantendo-se, por conseguinte, após cada lance. Havendo uma alteração em uma peça do *jogo de xadrez*, isso repercute em todos os seus componentes, passando a atuar novo sistema de relações entre suas “mesmas” peças — acerca disso, diríamos que existem singularidades para cada peça do *jogo de xadrez* a ser (re)consideradas.

A conclusão que disso tiramos é que alterações ocorrem na língua; “O mesmo” pode aqui ser pensado, por exemplo, a partir de nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. No caso desta, consideramos, também, haver alterações — outros valores são imputados às novas relações que a (re)formulação pelo vestibulando propõe aos termos linguísticos em estado de paráfrase —, as quais, se observadas atentamente, enunciam, em relação a quem a engendrou (neste caso, o *texto motivador* posto na prova de redação de vestibular), o diferente.

Cabe aqui fazermos uma breve observação acerca do *modo de constituição dos sentidos* na língua. Para isso, não devemos perder de vista a questão saussuriana da *teoria do*

valor, a qual está sendo discutida nessa parte de nosso trabalho. Sendo assim, respaldados ainda em Saussure (2006), é possível afirmarmos que os sentidos não estão constituídos, *a priori*, em uma materialidade linguística (ou mesmo, exclusivamente, a partir dela). Isso não é admitido, porque, ante ao complexo tema da significação, brevemente abordado acima, o que dele sabemos está limitado ao fato de a mesma *ser* “apenas” uma contraparte da imagem auditiva das palavras; fato esse que (re)coloca, por exemplo, significantes, aparentemente “já constituídos e constituintes das palavras”, em processo constante de constituição, já que os mesmos podem sofrer segmentação³⁶, determinando nova significação.

Assim, atentos ainda à metáfora saussuriana do *jogo de xadrez*, como Saussure (2006, p. 104), dizemos que “é impossível ao jogador prever com exatidão os limites desse efeito”. É por esse motivo, então, que os significantes das palavras presentes em um texto estão sempre para a representação de algo que, constantemente, ali está ausente, podendo até não ser eles mesmos. Portanto, não é nada fácil determinar o sentido; ele está para uma configuração do imaginário, em que quase nada é garantia de ser.

Então, por mais que queiramos “acertar” o sentido que determinado termo/palavra “possui”, sob tentativas diversas, por exemplo, procurando (re)dizê-lo/parafraseando-o, igualmente como o julgamos acontecer em um “texto-anterior”, aquilo que é próprio ao sistema de valores do qual passa a fazer parte não deixa de apontar para sentidos-outros, para uma polissemia que faz parte da própria língua. Como a linguagem é opaca, isto é, *não transparente*, conforme Authier (2004) a concebe, concordamos, novamente, com Saussure (2006, p. 21), que “entre todos os indivíduos assim unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo: todos reproduzirão — não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente — os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos”.

No que tange a passagem acima, retirada do CLG (2006), podemos nela nos fazer entender, a partir do que (re)vela o objeto de estudo desse trabalho, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. No caso, então, de uma (re)formulação parafrástica, é preciso, o quanto antes, admitir que, por mais exata e fiel que se supõe sê-la, quando comparada ao texto que a “originou” (o *texto motivador*, presente na prova de redação de vestibular), haverá sempre o aproximativo, e não o “mesmo” que *scriptors*, imaginariamente, creem ter alcançado. No novo arranjo de termos/palavras que uma paráfrase traz, com efeito, novos sentidos se constituem, tanto que é possível de (entre)ver sentidos-outros (*efeitos de sentido*) onde o “mesmo” “parece” reinar.

³⁶ Exemplo disso pode ser notado em enunciados do tipo “I. Quem dá aos pobres empresta a *Deus*.; II. Quem dá os cobres ou empresta: *deu-os*; III. Quem dá aos pobres ou empresta... *adeus*!” (CASTRO, 1997):

Para encerrar, ressaltamos que, na perspectiva enunciativa a qual nos filiamos, a *teoria do valor*, proposta por Saussure (2006), nos permite pensar — embora algumas leituras consagradas do CLG não o admitam — em um suposto sujeito movimentando a língua; sujeito esse que, ao (re)formular o simbólico, põe em jogo outros valores.

2.1.3.4 A relação língua e sujeito: o estatuto do sujeito da enunciação

Ao nos apresentar a língua como objeto de estudo da ciência linguística, Saussure (2006), conforme Flores (1999, p.14), “exclui uma série de questões que a este objeto retornam porque só nele adquirem existência”. Uma dessas questões é senão o sujeito. Este, continua Flores (ibidem), “embora excluído da linguística, a ela retorna porque está constitutivamente presente em seu objeto”, a língua.

Dito em outras palavras, aquilo que, em Saussure (2006), está (de)negado, enquanto elemento supostamente não constitutivo da língua (o sujeito), não deixa de aparecer em outro lugar: na própria estrutura linguística. Ante ao que nos esclarece no CLG, Saussure (idem, p. 13) procurou deixar claro que a tarefa da linguística consistia em “delimitar-se e definir-se a si própria”. É por isso, então, que ele não hesitou ao dar primazia à língua — e não à linguagem, porque esta é heteroclítica e multiforme.

No que tange à língua, com efeito, Saussure (idem, p. 17) a escolheu, também, por ser a mesma “um todo por si e um princípio de classificação”. Isso, possivelmente, foi uma das razões que levou os trabalhos saussurianos a abordar a questão do falante de modo lateral, como subordinado à língua. Em Saussure (2006), diríamos que a língua é tomada na condição de princípio de ordenação, sistemático; no entanto, aberto, dado que comporta a possibilidade de mudanças nos valores relativos dos elementos do sistema. Daí podermos dizer que já em Saussure o falante não é senhor da língua. Ele não pode mudar o princípio de ordenação, mas pode, coletivamente, provocar mudanças nos valores dos signos.

Esse tipo de articulação entre sujeito e língua é, com certeza, latente em Saussure (2006), pois, ante ao que ele pretendia analisar e descrever, a língua — compreendida como um princípio de ordenação —, aquele (o sujeito) aparece como alguém que produz os atos de fala a partir dos quais se constitui o sistema. No entanto, Saussure não aborda essa questão de modo explícito e direto, o que autoriza questionarmos *como* é esse sujeito que é e-feito da linguagem?

Uma resposta possível para essa questão nos vem, primeiramente, pela via do trabalho de Authier-Revuz (2004) sobre *heterogeneidades*. E ainda, por meio do que atestam

teorias exteriores à linguística, no caso, a psicanálise freudo-lacanianana. Quanto a essas, buscamos em Flores (1999), e não em escritos de Freud e de Lacan, uma referência teórica que, nessa seção de nosso trabalho, nos serve para dizer da noção de *sujeito clivado* ou *sujeito da enunciação*.

Para começar a dizer de tal questão, retomamos Authier-Revuz (2004), a fim de asseverarmos o fato de que todo discurso, mesmo que este não se dê conta disso, postula a presença do Outro — Outro esse que pode (ou não) ser marcado pelas formas do dizer, estabelecendo, com isso, uma relação contígua entre língua e sentido(s). Cabe aqui ressaltar que esse Outro a que estamos nos referindo é senão o *sujeito do inconsciente*, como é denominado em Lacan (1998) — sujeito esse que, por estar articulado à língua, é e-feito de significante(s).

Dessa forma, consoante a literatura authieriana (que também lida com questões de psicanálise, no que tange, por exemplo, a noção de *sujeito clivado*), é possível assumirmos que existe o Outro/outro na língua — Benveniste (1988) já nos disse aqui algo acerca disso. (Se, a partir de uma perspectiva enunciativa, olharmos, então, para um discurso, este será sempre constituído de um sujeito; sujeito esse que, além de ser incompleto e vir cindido à língua, deseja atingir uma totalidade, o *Um* do(s) sentido(s)).

Quanto a isso que, anteriormente, acabamos de destacar, podemos ainda corroborar a existência desse Outro/outro, que é parte da língua, a partir do que nos traz a questão da *(inter)subjetividade na língua*, proposta em estudos benvenistianos aqui já aludidos. Ora, parafraseando Benveniste (1988), o ato em si de enunciar, isto é, o ato de transformar a língua, que, a princípio, é virtualidade, em discurso, já faz supor que, em sua estrutura, há um sujeito, o sujeito da enunciação, o sujeito-de-linguagem.

O fato de conceber a presença do sujeito na língua, nos impõe, com efeito, que passemos a observá-lo na condição de *único*. Ele, então, devido a sua singularidade, é afetado por certos dizeres em detrimento de outros; além de ser e-feito de inconsciente e não saber tudo de si, é clivado pela própria linguagem — fatos assim fazem desse sujeito um “ser” em estado constante de (re)construção, (re)formulação... Acerca disso, esclarece Flores (1999, p. 241):

O sujeito não é a fonte do sentido, mas é constituído pelo sentido. O sujeito não é uma origem imutável da verdade, mas é um ponto de verdade. (...). O sujeito da enunciação não é um saber, mas é o saber que não se sabe. (...). O sujeito da enunciação não é, portanto, uma certeza, mas uma dúvida que se quer certa.

Sendo assim, para finalizar, apenas gostaríamos de reforçar o que nessa seção já se tratou: a relação sujeito e língua, implicando o reconhecimento do sujeito da enunciação. Diríamos, portanto, sumariamente, que o sujeito da enunciação não é senhor de si, não é origem do próprio dizer, embora, imaginariamente, esteja seguro de “tudo”, pela língua, poder dizer. Ele, ao contrário, está cindido a estruturas psíquicas irreduzíveis a uma totalidade; é por isso que sua tentativa de homogeneização das estruturas linguísticas não pode se fechar ao que é da ordem do *Um* dos sentidos.

É desse sujeito (o sujeito da enunciação) que estamos, doravante, a pensar perante o complexo tema da paráfrase. Seu estatuto só pode ser conferido na/pela enunciação; no caso, por exemplo, de (re)formulações parafrásticas, produzidas em contexto de vestibular (nosso objeto de estudo), aceitamos o fato de que ele (o sujeito) é “alguém”, que, ao interpretar uma dada materialidade linguística (em nosso caso, o *texto motivador* que faz parte da prova de redação de vestibular), e conseqüentemente, ser marcado na materialidade linguística, (re)constrói novos sentidos para o que deveria ser da ordem do “mesmo”.

2.1.3.5 Saussure e o signo linguístico: um possível lugar para (re)pensarmos o conceito de palavra

Para começar essa seção, escolhemos partir do conceito de *paráfrase*, que o dicionário Aurélio eletrônico (2004) nos apresenta. Dessa forma, diz-nos tal dicionário que *parafrasear é explicar ou traduzir por meio de paráfrase*, sendo esta, conforme o mesmo continua afirmando, *um desenvolvimento ou interpretação de um texto sem alteração das ideias originais (tradução livre ou comentada)*.

Ora, antes de nada mais, é sempre bom lembrar que, um dicionário, para qualquer falante de uma língua, figura enquanto uma autoridade. Se determinada palavra vem registrada nele, isso, no senso comum, já a faz ter sentido(s) “verdadeiro(s)”; restando, por conseguinte, a seus usuários tomarem-na em meio ao que querem dizer/enunciar.

Isso que acabamos de dizer poderia, rapidamente, ser comprovado a partir de nosso modo de propor a presente reflexão. Por que motivo aqui recorrer ao dicionário, procurando saber o que ele registra acerca do fato linguístico da paráfrase? Acerca disso, temos de resguardar nossa intenção, que não se limita a encontrar “certezas” em um dicionário, a fim de possivelmente confrontá-las aos propósitos dessa pesquisa. A justificativa disso será, na presente seção deste trabalho, apresentada aos poucos.

Levando-se em conta, de início, a definição de paráfrase do Dicionário Aurélio eletrônico (2004), é possível percebermos uma referência à literaridade do que seja parafrasear — parafrasear é traduzir, é explicar, assevera-nos o mesmo. Ante a essa definição de paráfrase do Aurélio (idem), questionamo-nos o seguinte: esse fato de linguagem possui natureza tão simples assim, focada unicamente em uma “prudente interpretação” nossa do que diz um texto?

A resposta para isso é justamente não. Parafrasear um texto é algo tão complexo, que se aceitarmos como verdadeiro o conceito de paráfrase que esse dicionário traz, teremos, consequentemente, de admitir que a significação na língua, também, resulta de uma tradução, em que o sentido é senão o efeito disso (FUCHS, 1982, cf, p. 77) .

É por esse “mesmo” motivo, então, que a definição de paráfrase, que o dicionário Aurélio eletrônico (2004) apresenta para nós, pode ser vista como nula, posto que a mesma minimiza essa prática de linguagem a algo literalmente possível e previsível, fazendo-nos inclusive supor que as ideias de um texto “não se alteram”, quando explicadas, traduzidas, enfim, parafraseadas...

Além disso, ressaltamos que as palavras, *a priori*, em estado de dicionário não trazem em si a possibilidade de ser as palavras de um enunciador. No que tange a isso, notamos que, algo, na própria definição do dicionário Aurélio eletrônico (2004), esgarçar-se: se parafrasear supõe interpretar, conforme esse dicionário parece não considerar, isso já é o suficiente para que contestemos a possibilidade de uma exata fidelidade, porque, como já foi aqui assegurado, toda interpretação pressupõe um sujeito que a realize — entre o dito e o que pode vir a ser uma tradução desse “mesmo” dito.

Por ser a língua um *sistema de signos*, conforme Saussure (2006) nos afirma em sua *teoria do valor*, acreditamos que esteja nesse axioma (o qual dá sentido(s) ao estruturalismo saussuriano) uma forte razão para refletirmos sobre a contradição em que se sustenta a paráfrase: “querer dizer a mesma coisa com *outras palavras*, mas acabar dizendo outra coisa” — contradição essa que nos faz levantar suspeitas (!) ante as metalinguagens de dicionários.

Assim, para entender melhor tal contradição, é necessário um retorno à noção saussuriana de *signo*, que, nas palavras de Saussure (2006, p. 81), está para “a combinação do conceito e da imagem acústica” — noção essa que, um pouco mais tarde, foi reinterpretada por Benveniste (1988), conforme exibem nossas próximas discussões (na seção 2.1.3.7) sobre *a forma e o sentido na linguagem*. Diante dessa noção, nossa pergunta é: é fato (ou não) que todo *signo* é passível de ser uma *palavra*? Antes, porém, de responder a esse questionamento,

analisemos mais atentamente abaixo os conceitos de *signo* e de *palavra*, pois ambos abrem espaço para refletirmos acerca do complexo tema da paráfrase.

Em Saussure (2006, p. 80), a noção de *signo linguístico* corresponde aquilo que “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Sendo assim, nos explica Saussure (ibidem) que o signo é, melhor dizendo, “uma entidade psíquica de duas faces” — e não uma ou outra dessas faces isoladamente, como, o senso comum o julga ser: “(...) no uso corrente, esse termo designa geralmente a imagem acústica apenas, por exemplo, uma palavra (*arbor* etc.). Esquece-se que chamamos de *arbor* signo, é somente porque exprime o conceito ‘árvore’ (...)” (SAUSSURE, 2006, p. 81) —, assim chamadas: *significante* (a imagem acústica) e *significado* (o conceito).

No que tange, com efeito, ao conceito de *significado*, conforme o próprio Saussure (idem, p. 80) nos alerta, o mesmo não se limita a um referente no mundo, ou seja, àquilo que o signo “parece” representar. Sob a perspectiva saussuriana, o significado, como já dizemos a pouco, diz respeito ao conceito — entendendo-se aqui por conceito “valores que se originam do próprio sistema da língua” (idem, p. 132), sendo estes, pois, “puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (idem, p. 134).

Sendo assim, novamente, temos de assegurar que o signo não se liga a um referente, à coisa no mundo. Seu *valor*, então, surge, consoante Flores (1999, p. 88), enquanto “elemento (...) relativo ao sistema, abstraído da realidade”.

Isso que, anteriormente afirmamos, nos permite agora dar uma resposta ao nosso questionamento acerca da (im)possibilidade de o signo vir a ser palavra. Como o signo não pode ser portador de significado (este, *a priori*, supostamente já determinado, ligado, pois, às coisas do mundo), há, com certeza, tamanha impossibilidade de ele vir a ser o que outro signo, substituto seu, não é — não há dúvidas, então, de que o signo necessita ser analisado na relação que mantém com outros signos ante ao sistema de valores do qual virtualmente faz parte.

Diferentemente do signo, a palavra, por, imaginariamente, “já possuir” um significado que a relaciona com o mundo, nos dá a entender que pode, sim, nos apresentar sentido(s) para esse. No entanto, se pensada assim, qualquer palavra seria, por conseguinte, a via para que encontrássemos o(s) sentido(s) nas próprias coisas. Ora, as palavras não são portadoras de sentidos, embora Lewandowski (*apud* HENRIQUES, 2007, p. 6) assim as diga — sentidos esses que, imaginariamente, já lhes seriam imanentes. Caso assim fosse, não seria

necessário, como de fato é, (re)construir sentido(s), já que as palavras automaticamente os diriam — a nós, nesse caso, caberia apenas tomá-las e, conseqüentemente, afirmá-los. Nem sequer daria para imaginar, ante a uma palavra, um alguém que (re)constrói o simbólico, um alguém que determina este ou aquele significado para o que deseja dizer.

No que tange ao conceito de palavra (sua caracterização), vejamos o que Lewandowski (*apud* HENRIQUES, 2007, p. 6) nos permite ainda pensar. Diz esse autor que:

Os traços fundamentais da palavra são sua estruturação morfológica, o fato de ser portadora de significado, sua ligação dentro de campos ou paradigmas, sua valência semântico-sintática (...), sua funcionalidade estilística, sua pertinência a um paradigma gramatical-morfológico, uma determinada forma fonêmica e gráfica, que pode variar na fala.

Desse modo, enquanto o signo figura na condição de entidade psíquica, dotada de significante e de significado; entidade essa que possui significação submetida às relações que se fazem no âmbito do sistema, a palavra, por sua vez, *parece* figurar na condição daquilo que pode se relacionar com o mundo dos objetos, mostrando-se, pois, “favorável” a significados exclusivos para o que é parte desse. Dissemos “parece”, pois uma palavra sozinha não faz verão. Mesmo que pareça, a princípio, autônoma, independente de relações, o que faz uma palavra funcionar (ter sentido(s)) é a conexão que estabelece com outras palavras, as quais estão situadas sob determinado contexto.

Disso resulta, então, que toda palavra é senão um signo, mas o contrário nem sempre é possível, já que, no caso desse, haverá sempre a recusa a um referente, cujo papel seria o de traduzi-lo. Como, supostamente, uma palavra está cifrada, esta exige de nós, ao contrário do signo, atribuir-lhe um sentido. Acerca disso, diríamos apenas que as faces de qualquer palavra podem ser múltiplas, todavia passíveis de, a partir de uma delas, engendrarmos sentido(s).

No que tange ao nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular, temos uma observação a fazer. Ora, se a paráfrase for vista por nós enquanto um conjunto de signos estruturados gramaticalmente e ocupados em dar conta de uma “mesma significação” estará, o quanto antes, descartado qualquer possibilidade disso ocorrer — descartamos isso, porque diferentes sentidos se instauram necessariamente durante (re)formulações parafrásticas. Por outro lado, se a paráfrase for observada enquanto um exercício voltado para a tentativa de *scriptors* em tentar manter sentidos de um texto, haverá nisso a possibilidade de se ter aí um efeito de “mesmo sentido”. Sendo assim, cabe reforçar o fato de que o signo deve, obrigatoriamente, ser visto em seu uso, funcionando em meio a

outros signos que lhe deem existência. Em consequência disso, é certo dizer que uma língua não se reduz às suas palavras, ao linguístico apenas, à evidência do “mesmo” — ela é mais, é possibilidade (re)significação!

Para encerrar, parece coerente, a partir do que foi apresentado aqui sobre as noções de *signo* e de *palavra*, prosseguirmos a outra reflexão sobre tais noções, porém respaldados agora em Benveniste (1989), quem nos dirá sobre o funcionamento da língua, em especial, sobre a questão do sentido. Quanto a isso, ressaltamos, conforme literaturas que versam sobre Benveniste (1989), que esse estudioso da linguagem, ao retomar a discussão saussuriana acerca do conceito de signo, ofereceu-nos a possibilidade de (re)pensarmos sobre esse conceito saussuriano, sobretudo no que diz respeito à sua forma singular de significar, isto é, o seu uso efetivo.

2.1.3.6 Benveniste e o aparelho formal da enunciação: a língua em funcionamento

Em *semiologia da língua* (1969), Benveniste (1988) nos prescreve dois modos distintos de significância da língua: o *semiótico* e o *semântico*. O primeiro, segundo esse estudioso (idem, p. 65) “designa o modo de significação que é próprio do signo linguístico e que o constitui como unidade”. Já o segundo, ainda de acordo com Benveniste (ibidem), resumidamente, constitui aquilo que “é engendrado pelo discurso”. São justamente esses dois modos de significância que dão à língua um significar que lhe é único, diferente dos outros sistemas semióticos, pois “ela é investida de dupla significância” (BENVENISTE, 1988, p. 64).

Após conceber que a língua possui uma dupla significância, Benveniste (1988) se ocupa em nos mostrar que, enquanto o modo de significância designado por *semiótico* relaciona-se ao signo — signo esse que se mostra, sob tal modo de significância, sempre separado e independente de qualquer referência a objetos do mundo, os quais poderiam determinar sua significância em meio a outros signos —, o modo de significância identificado por *semântico* está relacionado ao discurso; discurso esse que, por fazer parte do mundo da enunciação, não fica limitado a uma simples busca de signos a fim de encontrar sentido(s).

Quanto a essa dupla dimensão de significância da língua — significância essa que é simultânea entre o que é da ordem dos signos e o que é da ordem da semântica da língua —, reconhecida por Benveniste (1988), temos a dizer que a segunda delas (a semântica) pode nos oferecer aqui uma possibilidade para descrevermos e compreendermos a língua. Esta, quando

é vista a partir de uma dimensão semântica, passa a ser *objeto* para o espreitar, por exemplo, de possíveis *efeitos de sentidos* “presentes” em materialidades linguísticas³⁷.

Com efeito, a dimensão semântica atribuída à língua, nos impõe pensar o signo em sua realização. A respeito de tal dimensão, compreendemos, como em Benveniste (1988, p. 82), que é preciso conceber a língua enunciativamente, ou seja, enquanto um ato individual de utilização a ser realizado por um suposto locutor que, ao assumi-la, imediatamente a converte em discurso³⁸. A semântica da língua, nesse sentido, representa o centro de interesse do que Benveniste (idem) chama de enunciação — esta, em suas palavras, representa um meio de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1988, p. 82). Consequentemente, nas palavras de Benveniste (idem, p. 83), “ela conduz à teoria do signo”.

Atento a essa importante questão da semantização da língua, a qual ocorre quando ela é transformada em discurso, Benveniste (1988) nos apresenta, no artigo intitulado *O aparelho formal da enunciação, a relação locutor-língua*, na qual aquele mobiliza esta, permitindo-a funcionar, significando-a e ao mesmo tempo significando-se. Isso, de acordo com Benveniste (1988, p. 84), ocorre porque “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”.

Nesse caso — reiterando agora parte de nossas discussões arroladas na seção 2.1.1 desse trabalho (Benveniste e o *homem na língua*) —, é certo, uma vez mais, asseverarmos que, o princípio da (inter)subjetividade, reconhecido por Benveniste (idem), representa o ato de o locutor assumir a língua e, concomitantemente, implantar o *outro* (interlocutor) diante de si.

Esse modo benvenistiano de conceber o ato de um locutor agir na/com a língua serve aqui para (re)fletirmos sobre nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular. Assim, respaldados em Benveniste (1988), torna-se possível perceber que o vestibulando, ao (re)formular parte do texto motivador, produzindo a paráfrase em sua redação de vestibular, passa a ocupar a língua, imprimindo-lhe (sob seus caracteres) a

³⁷ Ao nosso leitor, pode aqui parecer que estamos descartando o modo de significância benvenistiano reconhecido como *semiótico*. Lembramos, porém, que, na língua, as dimensões semiótica e semântica coexistem, tanto que a primeira (a dimensão do signo, a que é de base), por ocorrer em situação inicial de comunicação, sempre é *reconhecida* por um falante de língua; ao passo que, a segunda (a dimensão do discurso) exige que esse falante a faça tornar *compreendida* em determinada situação (Cf, BENVENISTE, 1988, p. 66). Ambas as dimensões são, com efeito, o que torna possível a significação.

³⁸ Como em Benveniste (1988, p. 82), lembramos que discurso está para uma manifestação da enunciação. Ele jamais pode ser identificado por nós de maneira simplista, como sendo, por exemplo, um produto da fala.

possibilidade de significar “o mesmo”, sob pena do imaginário. Circunstância assim não deixa de ser uma alocação, já que, igualmente em Benveniste (1988), ocorre ali o implantar do outro (mesmo que este seja, a princípio, o próprio autor de paráfrases na condição de leitor) diante do que está sendo (re)dito.

No que tange a esse fato de um locutor (o vestibulando) tocar a língua, dado que ele está imerso no simbólico, esforçando-se por parafrasear o que não é seu (o texto motivador da prova de redação de vestibular), temos, também, a dizer, conforme Benveniste (1988, p. 84), que conduta assim coloca aquele que escreve (locutor/vestibulando) “em relação constante e necessária com sua enunciação”. Ante a essa situação, cumpre aqui trazer uma breve observação quanto às práticas parafrásticas realizadas em momento de vestibular. Como a subjetividade implicada emerge na prática de linguagem (nesse caso, na prática de paráfrase) e, também, em seu reconhecimento, causalidade assim pode já nos servir de apoio para contestarmos a evidência de que o(s) “mesmo(s) sentido(s)” ocorram uma segunda vez na escrita (re)formulada pelo vestibulando.

Diante disso tudo que foi anteriormente dito nessa seção do presente trabalho, resta-nos refletir, para encerrar o segundo capítulo dessa dissertação, sobre o modo como as formas da língua se combinam (no complexo trabalho da significação), a fim de (re)produzir sentidos. Para conseguirmos entender um pouco disso, recorreremos novamente a Benveniste (1989), quem se propôs, criteriosamente, a analisar a questão da forma e do sentido na linguagem. Vejamos, então, o que nos dizem mais alguns ensinamentos benvenistianos.

2.1.3.7 Mais um pouco de Benveniste: refletindo sobre *a forma e o sentido na linguagem*

Antes de começar a presente discussão sobre mais um texto de Benveniste, o último dos quatro (*A forma e o sentido na linguagem* (1989)) que escolhemos para embasar nosso estudo acerca de gesto de paráfrase localizados em redações de vestibular, recorreremos rapidamente aqui a outro texto benvenistiano, *O aparelho formal da enunciação* (1988). Texto esse em que Benveniste vem nos esclarecer sobre o fato de que qualquer descrição linguística guarda lugar frequente/reservado para tratar do *emprego das formas da língua* — entendendo-se por essas, consoante Benveniste (1988, p. 81), “um conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis”.

Além desse tipo de descrição, voltado para as formas da língua, Benveniste (1988) nos esclarece de outra: a descrição focada no *emprego da língua*. Esta se difere da anterior,

porque, segundo esse estudioso da língua e da linguagem (idem, p. 82), trata-se de “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”. Por essa razão, continua Benveniste (ibidem), “a dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido”.

Cientes desses tipos de descrição linguística, é que se torna possível agora dar início a discussões sobre o texto *A forma e o sentido na linguagem*, de Benveniste (1989). Em tal texto, notamos que, primeiramente, seu autor (Benveniste) procura nos pontuar algo importante acerca do papel do linguista. Assim, diz-nos Benveniste (1989, p. 220), que, por estar o linguista ocupado “senão do que pode ser apreendido, estudado, analisado por técnicas cada vez mais precisas e cada vez mais concretas”, o mesmo tem deixado escapar de suas análises aquilo que não deveria, o *sentido*. Quanto a isso, comenta Benveniste (ibidem) que “as manifestações do *sentido* parecem tão livres, fugidias, imprevisíveis, quanto são concretos, definidos e descritíveis os aspectos da forma”.

Sob a perspectiva benvenistiana, então, a descrição linguística que tem sido realizada para a *forma* e para o *sentido* na linguagem parece não se envolver, por exemplo, com a tarefa de querer saber *como se dá a misteriosa ligação forma-sentido* (?!). No que tange a essa tarefa, sabemos que Saussure, no CLG, pouco oferece para que alcancemo-la — o que vemos, no CLG, são somente alguns dos princípios de funcionamento da forma e do sentido na linguagem, comenta Normand (1996, p. 139).

Benveniste trabalhou esses princípios de funcionamento da forma e do sentido (legados por Saussure), de modo que eles lhe permitissem perscrutar sua inquietação maior: a significação. Diríamos, no entanto, que seu foco de discussão não esteve em definir o que seria a forma e o que seria o sentido na linguagem — estes, a princípio, consoante o que coloca Benveniste (1989, p. 222), já se encontram bem conceituados, respectivamente, como sendo “a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal desses elementos ao nível linguístico relevante” e como sendo o “conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores”. Recorrendo a Benveniste (idem, p. 227), também concordamos em dizer que “a questão não é (...) definir o sentido, enquanto o que revela da ordem semiótica”. Justificamos isso, respaldados ainda em Benveniste (1989, p. 227), diante do fato de que somente quando se institui a noção de uso e de compreensão da língua enquanto um critério é que o signo ganha existência. Sendo assim, concluímos perante o que esse mesmo estudioso nos corrobora (ibidem) que “tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no

interior e no uso da língua”. Com efeito, “cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 227-228).

Deve ser por esse motivo, então, que, em semiótica o signo não está para o estabelecimento de relações diretas com o mundo, já que seu valor é somente genérico e conceptual. Em consequência disso, observa-se que o significado que um signo pode virtualmente possuir estará sempre ligado ao sistema de valores que o faz significativo e distintivo, diante de sua relação com outros signos que o cerca. Parafraseando Benveniste (idem, p. 229), vale dizer que, a língua, sob esse prisma, obtém na semiótica *uma* das maneiras de *ser língua* no sentido e na forma, *desde que* procure simplesmente *significar*.

Por outro lado, para a semântica, a língua, a qual tem como função significar, é ação, é emprego, é uso. Sob essa perspectiva, então, o funcionamento semântico da língua é que possibilita, por exemplo, integrar a sociedade e adequá-la ao mundo, normatizando, assim, o pensamento e o desenvolvendo a consciência dos homens (BENVENISTE, ibidem).

Para a semântica, com efeito, o que interessa é a frase e não o significado do signo como o é na semiótica. Se esta se caracteriza, nas palavras de Benveniste (idem, p. 230), enquanto uma “propriedade da língua”, aquela “resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação”. Disso decorre, então, que, enquanto o signo semiótico só tem existência em sistema, “uma realidade intrínseca da língua” (Benveniste, ibidem) que não possui, portanto, aplicações próprias, a frase³⁹, uma manifestação semântica, diferentemente, “não é *senão* particular” (Benveniste, ibidem), estando, nesse sentido, ligada às coisas fora da língua; fato esse que impõe pensar aqui “seu(s)” sentido(s) sendo ocasionado(s) pela referência à situação de discurso e pela atitude de um locutor frente à própria língua (Benveniste, cf, ibidem).

As noções de *forma* e de *sentido*, desse modo, dependendo do enfoque a elas atribuído (semiótico ou semântico), guardam especificidades. Sob o enfoque semântico, por exemplo, o sentido, consoante Benveniste (ibidem), “se realiza na e por uma forma específica, aquela do sintagma”, diferentemente do semiótico o qual “se define por uma relação de paradigma”. Tal forma que é dita *específica* para o sentido é *senão a palavra*, a qual pode ser

³⁹ Em outro artigo de Benveniste (1988), *Os níveis da análise linguística*, a noção de frase nos é apresentada enquanto “unidade do discurso”. Ela (a frase), segundo esse mesmo autor (idem, p. 140), é tão completa que “traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação”. Tomá-la, então, como unidade de análise, como adiante procuramos fazer, é simplesmente encontrar na sua expressão um meio de melhor entender a própria vida da linguagem.

compreendida em Benveniste (ibidem) como “unidade mínima da mensagem e como unidade necessária da codificação do pensamento”.

O sentido, então, de uma frase, entendido aqui a partir do domínio semântico, é, conforme Benveniste (ibidem), “a *idéia* que ela exprime”, algo, pois, diferente do sentido das palavras, as quais podem vir a compor essa “mesma” frase. Ele “se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (Benveniste, ibidem).

Acerca do sentido de uma frase, vale destacar ainda a questão da referência, que pode fazer supor que o mesmo seja “completo”. Como o sentido não resulta de um somatório de palavras que constituem uma frase, a *noção de referência* pode, a partir do que nos diz Benveniste (ibidem, p. 231), ser assim útil para (re)pensá-lo. Dessa forma, segundo tal estudioso:

Se o “sentido” da frase é a *idéia* que ela exprime, a “referência” da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever e fixar. Na maior parte dos casos, a situação é condição única, cujo conhecimento nada pode suprir.

Assim sendo, em uma dada frase, a referência está sempre ligada a um enunciado que é único, portanto, diferente a cada vez que é (re)dito, além de o mesmo ter existência mínima (apenas no instante em que é pronunciado). Quanto a essa uni(ci)dade da frase, destacamos o fato de que a mesma assim o é porque possui um locutor específico/único, ante a uma situação que, também, possui caráter único. Certamente, por essas razões (a dupla propriedade que uma frase tem: o fato de esta possuir conjuntamente sentido e referência), então, é que uma frase se torna analisável para seu próprio locutor (BENVENISTE, 1988, p. 140).

Relativamente à frase, temos, enfim, a dizer daquilo que a compõe: a(s) palavra(s). O sentido que esta(s) pode(m) vir a “receber” está intimamente relacionado à maneira com que a(s) mesma(s) está/estão combinada(s) em uma frase (Benveniste, ibidem, p. 232). Nesse caso, para o sentido da(s) palavra(s), que se faz a partir de uma frase, passa a haver uma soma de valores contextuais em jogo, os quais não deixam, por sua vez, de serem únicos, irrepetíveis (BENVENISTE, ibidem).

Com efeito, há de se considerar que, para cada frase enunciada, o sentido nunca é o mesmo. Em se tratando disso, lembra-nos Benveniste (ibidem) de que “tudo faz realçar o estatuto diferente da mesma entidade lexical, segundo a tomemos como signo ou como palavra”. Assim, quando observada pelo critério semiótico, notamos que a língua nos oferece

uma “denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos” (BENVENISTE, ibidem, p. 233); porém, quando tomada a partir do critério semântico, bastante destacado aqui nessa seção, notamos que a língua, nas palavras de Benveniste (idem, p. 234), passa a ter “uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (idem, p. 234).

Para finalizar, deixamos claro aqui nossa opção teórica em analisar a paráfrase em redações de vestibular a partir do enfoque semântico. Tal enfoque, antecipadamente dizendo, nos fez entender, por exemplo, que a questão da *forma* linguística e do *sentido* que se constrói a partir dessa, por estarem sob nova articulação sintático-semântica (a paráfrase que o vestibulando (re)formulou na redação que ele teve de produzir em contexto de vestibular), sinalizam *efeitos de sentidos* outros, que não são exatamente os de outrora...

De agora em diante, vejamos isso com um pouco mais de fervor!

Capítulo Três

PARÁFRASE, PROVA DE REDAÇÃO, VESTIBULAR

Então, a verdade parece-nos uma coisa material, depositada entre as folhas dos livros como um mel preparado por outros e que só nos resta dar-nos ao trabalho de pegar nas prateleiras das estantes e degustar em seguida, passivamente, em perfeito repouso do corpo e do espírito. (PROUST, *apud* SCHNEIDER, 1990, p. 108).

3.1 A PROVA DE REDAÇÃO EM VESTIBULAR

Várias vezes, ao longo dos capítulos anteriores, fizemos alusão à prova de redação no vestibular, sem que, para isso, nos detivéssemos em mostrar seus formatos e/ou caracterizações (enfim, aquilo que diz de sua natureza), os quais a fazem, socialmente, figurar enquanto tal. Isso porque, nesses momentos, nosso foco circunscrevia-se justamente em (re)construir um aparato teórico com vistas a embasar nosso método de análise para o que, de agora em diante, começamos, aos poucos, a exibir de modo mais detalhado: *a paráfrase (re)formulada em redações de vestibular*.

Sendo assim, o presente capítulo de nossa dissertação analisa e discute aspectos de caráter instrucional — os quais fazem parte do chamado *Manual do candidato — Processo Seletivo* (2008) —, relacionados à natureza da *Prova de Redação do vestibular*. Ressaltamos aqui que tais aspectos, conforme nos esclarece esse *manual* (idem, p. 3), serve ao vestibulando na condição de material instrutivo acerca das políticas/regras de funcionamento (e de correções) de provas que são comuns em qualquer processo seletivo de vestibular em nosso país. Em nosso caso, interessa-nos, exatamente, saber do manual aquilo que se relaciona às provas de Redação e de Língua Portuguesa, ou seja, suas *Diretrizes Gerais* (idem, p. 78-79; p. 88-89).

No que tange a essas *Diretrizes Gerais*, as quais, “objetivamente”, procuram nos dizer do modo como são avaliadas pela universidade, no caso, as provas acima, diríamos, sumariamente, que, a princípio, elas fornecem ao vestibulando “certezas” do que ele “pode fazer” (para não dizer abruptamente, *deve fazer*) ante a esse tipo de avaliação, a fim de que consiga o que mais deseja: *passar no vestibular*. Destacamos aqui que as chamadas *Orientações Gerais* da prova de redação de vestibular (2008), também, trazem ao

vestibulando esclarecimentos da mesma ordem de tais diretrizes, porém mais direcionadas à escrita que ele precisa/deve alcançar.

O foco desse terceiro capítulo, então, está na possibilidade de podermos conhecer o que prescreve o *Manual do candidato — Processo Seletivo* (2008) aos vestibulandos, e, claro, discutir acerca daquilo que nele falha: a sua pretensa objetividade que fundamenta todo o processo seletivo de vestibular. Acerca de tal “objetividade”, reforçamos que, a princípio, ela serve à instituição que promove o vestibular enquanto forma de vedar/fechar a possibilidade de vestibulandos virem a contestar aquilo que circunscreve, em nosso caso exato, a prova de redação de vestibular — ora, diríamos, ficando aqui inclusive do lado da universidade: “se está escrito no manual do candidato, é porque a instituição se garante ante ao que ela própria divulga como sendo as regras do jogo a que se propõe ‘avaliar’!”. Além de buscar explicações para fatos assim, o presente capítulo ocupa-se, de forma breve, em dizer da concepção de linguagem que parece mo(vi)mentar a avaliação de redações de vestibular.

3.2 A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE REDAÇÃO

De início, precisamos nos atentar para o fato de que qualquer prova, seja de vestibular ou não, já traz em si embutido certo caráter injuntivo, isto é, uma obrigatoriedade, uma exigência a cumprir. Dito de outra forma, a designação “prova”, com que estamos tão acostumados, cotidianamente, a lidar, vem circunstanciada por uma série de ordens, instruções, perante as quais, em função daquilo que é particular a cada um de nós, não nos resta senão tentar se manter alinhado a elas. Vários são os exemplos de injunções, presentes em provas, que aqui podemos rapidamente citar como forma de fazer coro com isso que estamos argumentando. Vejamos, pois, alguns: *Faça X*; *Utilize Y*; *Não copie Z*; etc.

Nesse sentido — colocando-nos diretamente aqui ante ao tipo de prova sobre a qual, doravante, nesse capítulo da dissertação, estamos a discorrer, a prova discursiva de redação de vestibular —, temos, de início, a dizer que as instruções apresentadas em uma prova como essa vêm sobredeterminadas em um tipo de configuração estrutural própria do processo seletivo do vestibular. Tal configuração, obedecendo a princípios preestabelecidos por uma suposta comissão organizadora do vestibular, visa, certamente, a oferecer meios “objetivos” àqueles envolvidos no posterior processo de avaliação do que o vestibulando realizou na prova que ele fez.

No caso do vestibular que é realizado no Brasil, particularmente em instituições públicas, a configuração que tem sido dada às suas provas procura se apoiar naquilo que

propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Tais parâmetros foram criados em nosso país, em meados da década de 90 do século passado, basicamente como meio de oferecer subsídios teórico-práticos a docentes e, conseqüentemente, como forma de direcionar um ensino de qualidade, condizente às necessidades atuais de nosso sistema educacional.

Respaladas, com efeito, nos PCNs, as universidades brasileiras têm apresentado, no que normalmente chamam de *Manual do candidato* do processo seletivo do vestibular que organizam, informações, esclarecimentos e injunções relacionados sobremaneira ao modo como esperam que o vestibulando proceda, ao realizar as diferentes avaliações que compõem o exame de vestibular. Essas informações, esclarecimentos e injunções, conforme podemos notar no *Manual do candidato* (2008), versam acerca de *competências* e de *habilidades* que geralmente são esperadas de um vestibulando.

No que tange exatamente àquilo que esse *manual* (idem) determina para o vestibulando acerca do que este *deve apresentar* para realizar a prova de Língua Portuguesa do vestibular, é possível reconhecer, quase que indiretamente nesse tipo de material, referências ao que os PCNs de Língua portuguesa (LP) (cf. BRASIL, 2000, p.35) apregoam sobre, por exemplo, o uso de textos como estratégia de ensino-aprendizagem de nossa língua. Em tal prova, observa-se que o texto representa uma unidade básica de análise e de reflexão da língua, servindo, também, para a resolução de outras de suas questões — fato esse que pode ser percebido como meio para que o vestibulando execute outra avaliação no vestibular, neste caso, a prova de redação.

No *Manual do candidato* (2008), precisamente em sua seção nomeada de *Diretrizes Gerais* da prova de LP, notamos o seguinte comentário, o qual comprova o que acima argumentamos. Diz-nos, assim, esse manual (idem, p. 78):

O candidato deve apresentar competência na modalidade escrita da língua, uma vez que é por meio dessa habilidade que se tem acesso aos conhecimentos produzidos nas diversas áreas do saber. A competência na modalidade escrita só é adquirida com estratégias de ensino que não considerem a gramática como um fim em si mesma, mas como instrumento para o desenvolvimento da competência em leitura e escrita. Por essa razão, será priorizada a avaliação do emprego adequado da linguagem em vários contextos, em detrimento tanto do conhecimento linguístico em sentido estrito (...) quanto da capacidade de reflexão metalinguística.

Ante ao que essa passagem, retirada do *Manual do candidato* (2008), nos traz, abrimos espaço para algumas observações nossas. Ora, o fato de o vestibular impor ao vestibulando que ele “deve apresentar competência na modalidade escrita da língua” para resolução da prova de LP, efetivamente, não leva em conta a questão da dificuldade que este,

perante práticas de escrita, possa apresentar (e, certamente, apresenta!). Quanto a isso, então, diríamos que tal competência escrita esperada do vestibulando corresponde a um *ideal de completude* (lembrando aqui, uma vez mais, Orlandi (2004)) com que o processo seletivo de vestibular se identifica para “avaliar”, em nosso caso estrito, as provas de LP e de redação.

Além dessa observação anterior, apresentamos outra, agora relacionada à breve ressalva que a passagem acima, ao seu final, enuncia quanto à avaliação que o processo seletivo de vestibular faz do conhecimento linguístico de vestibulandos. Acerca desse tipo de conhecimento, o referido manual (ibidem) declara que o vestibular avalia “(...) o emprego adequado da linguagem em vários contextos, em detrimento tanto do conhecimento linguístico (...), quanto da capacidade de reflexão metalinguística” do vestibulando. Ora, se analisarmos atentamente essa declaração, veremos que ela procura extirpar da sua proposta de avaliação — “avaliação” essa que está mais para uma *seleção de perfis de alunos* esperados para ingressar na universidade — qualquer referência a questões de natureza gramatical; questões essas que, com certeza, negariam as propostas trazidas no PCN de LP (2000).

Ademais, o *Manual do candidato* (2008), ainda em sua seção *Diretrizes Gerais* da prova de LP, apresenta outras imposições ao vestibulando, as quais agora nos permitem entender sua lógica, a *lógica de objetividade*. Lógica essa que possibilita ao processo seletivo de vestibular avaliar questões referentes a cada uma de suas provas. Vejamos, pois, o que nos diz esse manual acerca de outras *competências* que o candidato deve apresentar. No que tange a essas, o manual procura, novamente, se alinhar ao que sugere o PCN de LP (2000) acerca do conhecimento de *gêneros textuais*⁴⁰ que o vestibulando deve ter domínio. Sendo assim, o manual assevera que:

O estudante deve apresentar dentre outras, as seguintes competências: 1- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; 2- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; 3- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; 4- compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

⁴⁰ Por gênero textual, entenda-se aqui, de maneira ampla, sem que entremos no que é particularidade teórica do tema, *modalidades de textos com que deparamos diariamente em nossa vida* (um artigo de opinião, um ensaio, uma carta, etc.). Esses gêneros, devido à forte influência dos PCNs na educação em geral, tornaram-se referência para o ensino-aprendizagem de língua materna.

No que tange à questão de um processo seletivo de vestibular, tal processo fica sob a seguinte injunção a ele próprio atribuída: “as provas *devem ser* objetivas”. Isso se faz, porque tal processo precisa se cercar de critérios — critérios esses que condicionam todas as questões de suas provas, as quais ficam sob formatos objetivos do tipo *certo* ou *errado* —, a fim de conseguir localizar e avaliar o que o vestibulando executou. São esses critérios ditos objetivos, então, que fundamentam toda a seleção de que se ocupa o vestibular.

Em se tratando, por exemplo, das informações acima que trazemos do *Manual do candidato* (idem), existe, sim, uma lógica de objetividade expressa nesse material, prescrevendo, pois, regras ao candidato. Os vários *deve* (...) que aparecem na passagem acima do manual, servindo para fixar competências ao vestibulando, ao mesmo tempo que “parecem se abrir um pouco para a subjetividade” — subjetividade essa que pode ser percebida aqui a partir de competências do tipo *compreender*, *interpretar* etc, as quais estão sob injunção da expressão “o estudante deve (...)” —, imediatamente procuram já cerceá-la, acrescentando outras competências a essas: “o estudante deve compreender e usar”; “interpretar e aplicar”.

Esse acréscimo vem, sem dúvida alguma, para tentar minimizar a subjetividade que justamente “não pode” ter lugar em provas de vestibular. Quanto a isso, eis outra vez o desejo de completude e de controle invadindo o gênero prova de vestibular. No caso da prova de LP, esse desejo pode ser observado pelas próprias competências que são impostas ao vestibulando; competências essas que fazem supor, por exemplo, que o vestibulando precisa ter um conhecimento “completo”, ser alguém que já sabe das diferentes linguagens que o cerca, assim como fazem parecer que, com esses critérios “objetivos”, conseguem garantir uma avaliação objetiva, extirpando qualquer traço de subjetividade do processo.

Cumpramos ressaltar algo mais quanto ao *uso* de gêneros textuais em provas de LP e de Redação de processos seletivos de vestibular. Sobre esse uso, ressaltamos o fato de que, além de corresponder às concepções de ensino-aprendizagem sugeridas nos PCNs de LP (2000), ele, possivelmente, se vincula aos propósitos da prova discursiva de redação do vestibular. Ora, por ser, geralmente, o gênero textual argumentativo o mais comum de circundar a prova de vestibular como um todo, há de, ante a esse fato, se reconhecer que tal gênero textual é apresentado no vestibular para fomentar algo que é determinante desse processo seletivo, a prova de redação.

Quanto a essa prova, pede-se que o estudante elabore um texto, levando-se em conta, a princípio, à estrutura composicional deste, a qual deve corresponder às modalidades textuais *expositiva* ou *argumentativa*. Anterior a essa primeira imposição, o processo seletivo de vestibular, normalmente, exhibe duas situações diferentes (*A* ou *B*), que na verdade são

textos motivadores, colocados na prova de redação de vestibular a fim de estimular a produção textual de vestibulandos.

O interesse da universidade, certamente, em exigir do vestibulando uma redação sobre determinado tema, orientada a partir de modalidades textuais do tipo expositiva ou argumentativa, pode aqui ser justificado por dois motivos. Primeiramente, porque se trata de um meio possível de o processo seletivo de vestibular avaliar a capacidade de expor ou defender um determinado ponto de vista do vestibulando; capacidade essa que, conforme o *Manual do candidato* (2008, p. 88), será solicitada no decorrer da vida acadêmica do estudante, quando ele, frente a textos acadêmicos, terá de “expor ideias e argumentar sobre pontos de vista variados”. Segundamente, porque esse aluno, enquanto futuro integrante de práticas da academia, precisará expressar-se coerentemente na língua padrão acerca de determinados conteúdos sobre os quais será solicitado a dissertar.

O texto expositivo e/ou texto argumentativo, nesse sentido, são requisitos inicialmente necessários para o ingresso à universidade. É por isso, então, que um deles é exigido do candidato à vaga da universidade em momento da prova discursiva de redação do vestibular. Como leitura e escrita são práticas constantes da academia, cabe, de fato, à universidade fundamentar sua seleção com vistas a essas duas futuras atividades que o aluno terá de experimentar nesse contexto.

No que tange especificamente aos critérios que o processo seletivo de vestibular adota para avaliar a prova de redação do vestibulando, cumpre a este, além de não poder se esquivar dessa primeira injunção acima ressaltada (fazer um texto expositivo ou argumentativo), ficar alerta a outras questões de igual peso para sua avaliação. Acerca disso, Britez et al (2009, p. 35) nos esclarece que o aluno, durante a prova de redação de vestibular, deve ficar atento ao próprio domínio altamente institucionalizado (contexto) em que ele estará a produzir sua redação, não se furtando, pois, do papel que seu interlocutor (a banca examinadora de redações de vestibular) assume ante a esse tipo de prova discursiva. Questões assim, sem dúvida, atuam na constituição e formulação dos sentidos de redações.

Atentos ainda ao fato de que o estudante, quando está a fazer a prova de redação de vestibular, *deve produzir* um texto em uma das modalidades expositiva ou argumentativa, é interessante nisso se fazer notar que, a partir de tal tipo de injunção, há requisitos outros, os quais são próprios a essas modalidades textuais, implicados o formato que deve assumir uma redação de vestibular. Com efeito, após escolher uma dessas modalidades, o vestibulando passa a estruturar uma redação, a qual não pode, primeiramente, perder de vista sua unidade temática, a começar pelo título que ela *deve* — consoante ao que é requerido a vestibulandos

na *Orientação geral* que abre a prova de redação, onde se lê: “Dê um título para sua redação” — apresentar.

Acerca dessa unidade temática, que a banca corretora de redações de vestibular avalia em textos produzidos por vestibulandos, sob quesito progressão, consideramos que se trata aqui, novamente, da questão do ideal de completude, proposto por Orlandi (2004). Ora, não precisa muito esforço para percebermos que, os títulos de quaisquer textos já são sinais de que os sentidos que eles representam estão, imaginariamente, sob efeito do que o mesmo, “objetivamente”, “diz” argumentar, ou seja, sob efeito do suposto *Um* dos sentidos que, nesse caso, *scriptors* atribuem ao que (re)formularam.

Além dessas injunções anteriores (o estudante deve produzir um texto expositivo ou argumentativo, sem se esquecer de atribuir-lhe um título), o *Manual do candidato* (2008, p. 88) nos expõe mais outras; injunções essas que desejam, também, a completude do simbólico. São elas: *o estudante deve* “redigir um texto (...) **na variedade escrita padrão**” da LP, “ser capaz de, minimamente, selecionar e organizar fatos, informações, dados, conceitos ou ideias que possam ser utilizados como argumentos relevantes ao tema proposto”. Tudo isso, claro, deve se submeter a uma “organização lógica e coerente das ideias” que o vestibulando (re)formula, acrescenta ainda o mesmo manual (*ibidem*).

A respeito dos quesitos da lógica e da coerência de ideias por que o texto do vestibulando tem de zelar, temos um comentário a fazer. Começamos, então, dizendo que ambos os quesitos, além de corresponder ao que aqui já nos referimos, a questão da lógica de objetividade, a qual tenta controlar todo o processo seletivo de vestibular (o aluno deve raciocinar, nesse contexto, de forma lógica, estabelecendo, para isso, relações exatas do tipo causa-efeito, diríamos), correspondem, também, ao desejo desse processo seletivo de encontrar na redação do vestibulando regularidades; essas, na sua maior parte, linguísticas (gramaticais).

Todavia, ao que nos resta dizer para finalizar essa seção do quarto capítulo de nosso trabalho, a prática da prova de redação de vestibular parece corromper essa lógica e essa coerência de ideias que são exigidas da escrita do vestibulando. Isso, por exemplo, pode ser percebido por nós a partir de mais uma última injunção que essa prova impõe ao estudante: a paráfrase.

Acerca da paráfrase, notamos que, tanto o *Manual do candidato* (2008, p. 88), quanto as *Orientações Gerais* que abrem a prova de redação de vestibular, determinam ao vestibulando que ele, em seu texto, utilize informações apresentadas nos textos motivadores (ou texto de apoio/ situação A ou B) *parafraseando-as*. A essa injunção acrescenta-se para o

estudante apenas a ordem: “Não copie trechos do texto motivador”. Sendo assim, ao que veremos em nossas análises adiante, os requisitos da lógica e da coerência, impostos ao vestibulando, acabam fazendo com que este fira a paráfrase para atendê-los. Tenta-se, pois, reduzir o *Um* dos textos motivadores a outro *Um* (a redação do vestibulando), o qual, preso a quesitos assim, acaba ficando impossibilitado de ser plenamente reduzido a isso (Milner, 2006, p. 8).

Enfim, ante a isso tudo, queremos destacar também que todas essas injunções, as quais o processo seletivo de vestibular impõe ao estudante, devem fazer parte desse tipo de seleção, justamente porque esta traz em si o ideal de completude da linguagem; já fazendo ali supor, por essa mesma razão, que o vestibulando tende a negligenciar as regras desse jogo. No caso da paráfrase, isso, por exemplo, está bem lembrado em MORTUREAUX (1982, p. 116), quando essa autora, analisando o gênero *contração de textos*, particularmente, o gênero *resumo* — gênero esse que, consoante ela mesma (ibidem), “está próximo à paráfrase” — afirma que “tudo deve ser redigido completamente e corretamente (...)”⁴¹, sem que haja plágio, ou seja, a cópia que é proibida, impertinente à escrita do vestibulando.

Em se tratando da paráfrase que o processo seletivo de vestibular exige que faça parte da redação de vestibulandos, as seções seguintes se abrem para mais discussões acerca desse tema, agora, em especial, para a questão da *natureza* desse tipo de prática de linguagem frente ao contexto em que ela é cobrada.

3.3 A PARÁFRASE COMO TAREFA NO/DO VESTIBULAR⁴²

No início do segundo capítulo de nosso presente estudo — momento esse em que discorremos sobre o reconhecimento do fato parafrástico por diferentes abordagens linguísticas —, apresentamos algumas observações interessantes sobre a prática da paráfrase em trabalhos de estudantes. Lembramos aqui que tais observações encontram-se respaldadas em Fuchs (1994), no que tange à retomada histórica da paráfrase que essa linguista realiza a partir de trabalhos de Quintiliano (95 d. C.). Sendo assim, uma vez mais, as “mesmas” observações nos servem agora para refletirmos sobre a paráfrase como tarefa no/do vestibular, a qual parece coadunar-se a ideias quintilianas.

⁴¹ Tradução nossa.

⁴² Quanto a esse título que abre essa seção de nosso trabalho, queremos, a princípio, deixar claro ao nosso leitor que a paráfrase é uma prática de linguagem, hoje, muito comum em processos seletivos de vestibular que ocorrem em nosso país.

Em se tratando, então, de nosso primeiro capítulo da presente dissertação, o que fizemos foi uma breve resenha da história da paráfrase desde a época da chamada Retórica clássica até o momento atual, em que se fala de abordagens estruturais e enunciativas para o tratamento desse fato de linguagem. Nessa resenha, ocupamo-nos, com efeito, em deixar claro ao nosso leitor, consoante Fuchs (1994) nos relata, o *valor* que a paráfrase assumia, em trabalhos de jovens estudantes nos tempos de Quintiliano (idem). Essa estudiosa (idem, p. 5-7), embasada nesse escritor e professor de retórica (idem), comenta que a paráfrase era uma espécie de “passaporte” para estudantes, o qual, mesmo sendo uma exigência na época de Quintiliano (idem), permitia-os prosseguir em seus estudos — “sabê-la” era, pois, ter um *dom*, o dom de ser estudante. Além disso, a paráfrase era uma espécie de *senha* para que estudantes conhecessem os bons escritores da época, diz-nos Fuchs (ibidem).

Não muito distante disso — pensando aqui acerca de critérios que uma prova de redação de vestibular adota para a avaliação da escrita do vestibulando (critérios do tipo: a coerência, a coesão, a progressão, a informatividade e a situacionalidade textuais) —, podemos, também, (entre)ver o “mesmo” porquê desse tipo de prática de linguagem se fazer tão presente em nosso meio, por exemplo, em processos seletivos do tipo vestibular.

Ora, se hoje a paráfrase representa uma injunção, a qual é imposta a estudantes que querem ingressar em universidades de nosso país, deve existir aí algum motivo para isso. Recentemente, dissemos que ler e escrever são práticas de linguagem comuns e importantes ao meio acadêmico. Nesse sentido, é possível notar que, a paráfrase — a qual resulta, antes de nada mais, em um produto da leitura e interpretação que realizamos de textos — constitui-se em uma habilidade de linguagem necessária ao estudante que deseja entrar na universidade.

Então, é bem provável que a prova de redação de vestibular já se veja avaliando parafraseamentos presentes em redações de estudantes, pensando justamente na importância futura que existe para eles em saber utilizar informações de um texto, sem que, para isso, precise copiá-las.

Todavia, no que tange ao *modo* como a paráfrase tem sido cobrada na redação de vestibular, tal prática de linguagem não se mostra assim tão sobredeterminada da forma como anteriormente procuramos justificá-la. Novamente a lógica da objetividade, própria ao acontecimento vestibular, é que faz as coisas que estão em jogo — nesse caso, escrever uma redação —, imaginariamente, “funcionar”. A única instrução que o estudante recebe, conforme orientações gerais da prova de redação de vestibular, vem assim “claramente” expressa na prova: “utilize trechos dos textos motivadores, parafraseando-os”; instrução essa que, se for analisada pela via do que nos diz o *Manual do candidato* (2008, p. 89), leva-nos,

uma vez mais, a perceber o porquê dessa pretensa “objetividade” que é constitutiva, em especial aqui, da prova de redação de vestibular.

Sendo assim, as “regras da paráfrase”, se assim pudermos pluralizá-las, aparecem em tal manual (ibidem), relacionadas aos seguintes aspectos textuais de conhecimento do vestibulando: *progressão*, *informatividade* e *situacionalidade*. Aspectos esses que correspondem, respectivamente, a operações com a linguagem do tipo: “Acrescentar novas informações para que o texto progrida”; “Apresentar dados suficientes para a interpretação do texto” e “Utilizar a norma padrão”.

Ante a essas regras, notamos que o modo como a paráfrase é assumida pelo processo seletivo de vestibular em nada tem a ver com sua real natureza, a qual é senão de uma ordem semântica, e não de uma ordem gramatical, conforme se pode constatar em aspectos do *Manual do candidato* (2008, ibidem) arrolados acima. De fato, os processos seletivos de vestibular embutem regras gramaticais no tipo de paráfrase (veremos isso daqui a pouco em nossas análises) que esperam do vestibulando, as quais, a princípio, não são necessárias a esse fato de linguagem. Como o vestibular é um processo seletivo que seleciona alunos para entrar na universidade, a prova de redação de vestibular, nesse caso, tem de cercar-se de “critérios objetivos” para conseguir localizar e avaliar “os mesmos sentidos” de enunciados dos textos que compõem as situações *A* ou *B* (ou textos motivadores) na redação do estudante. A forma encontrada para isso, então, consiste em verificar se o vestibulando constrói a paráfrase atento a regularidades linguísticas.

Com efeito, resta ao estudante, na condição de *scriptor*, recorrer a inversões sintáticas ou a sinonímias para conseguir reformular pelo menos uma breve informação — informação essa que, imaginariamente, tenta fazer o *Um* do sentido — que exibem as situações *A* ou *B*, presentes na prova de redação de vestibular. Esses meios de (re)formulação para a paráfrase, de acordo com nossas análises que estão por vir, mostram-se insuficientes, ante a complexidade do fato parafrástico, o qual não se reduz a aspectos linguísticos (gramaticais).

Instigados em saber sobre o modo com que processos seletivos de vestibular geralmente avaliam a paráfrase na redação do vestibulando, ocupamo-nos, conseqüentemente, em descobrir, por meio de *dois corretores*⁴³ que participam de correções de redações de

⁴³ Cumpre a nós aqui destacar que esses dois corretores, os quais, por uma questão de ética na pesquisa, nomeamos de A e B, atualmente, corrigem redações de vestibular, em momento de processo seletivo. Sobre o corretor A, informamos ao nosso leitor que o mesmo é mestre em Linguística Aplicada (LA), e que, além disso, ele trabalha nesse tipo de seleção (o vestibular) há 20 anos. Acerca do corretor B, temos a dizer que o mesmo é especialista em Linguística Aplicada (LA), e que trabalha corrigindo redações de vestibular há 5 anos. Conforme

vestibular, o conceito de paráfrase que os orienta para a correção em redações. Vejamos um pouco acerca desse fato, antes de encerrarmos essa seção de nosso trabalho.

Sendo assim, esses dois corretores, em momento de conversa informal conosco, esclareceu-nos de que o conceito de paráfrase que tomam para corrigir redações de vestibular segue critérios estabelecidos pelo grupo, o qual anualmente participa de cursos de aperfeiçoamento para corretores de redações de vestibular. Acerca desses critérios, apenas perguntamos a tais corretores se eles existem registrados em algum tipo de material impresso, sob forma, por exemplo, de um suposto *Manual para corretores de redação de vestibular*. A resposta dada por eles a essa pergunta foi não, tendo em vista que, anualmente, durante esses cursos de aperfeiçoamento de que participam, são repassadas pela comissão responsável pela prova de redação de vestibular as principais “especificidades” para a avaliação de parafraseamentos em redações de vestibular.

Ante a isso que os dois corretores A e B nos informaram, a paráfrase, ultimamente, tem sido entendida pelo grupo de corretores de redações de vestibular do qual fazem parte da seguinte forma. Observemos:

Parafrasear consiste em transcrever, com novas palavras, as ideias centrais de um texto. O candidato(a) deverá fazer uma leitura cuidadosa e atenta e, a partir daí, reafirmar e/ou esclarecer o tema central do texto apresentado, acrescentando aspectos relevantes de uma opinião pessoal ou acercando-se de críticas bem fundamentadas. Portanto, a paráfrase repousa sobre o texto-base, condensando-o de maneira direta e imperativa. A paráfrase desenvolve o poder de síntese, clareza e precisão vocabular. No vestibular (...), o candidato será obrigado a utilizar as informações contidas nos textos motivadores. Deverá reproduzi-las com suas próprias palavras, o que lhe dará crédito⁴⁴.

No que tange a essa “definição” de paráfrase que os corretores A e B nos colocaram a par, observamos que a mesma, a qual não deixa — em função das formas verbais que a dizem (*parafrasear consiste em (...) transcrever, esclarecer, reafirmar*⁴⁵ etc.) — de ser bastante didática, corrobora aqui (ainda mais) aquilo que sustenta a prova de redação de

nos informaram, ambos os corretores (A e B) sempre fazem, anualmente, cursos de aperfeiçoamento para corretores de redação de vestibular.

⁴⁴ Essas informações, consoante os corretores de redação A e B, foram repassadas, sob forma de material apostilado (sem a fonte) — o qual não chega a ser um *Manual de corretores de redação de vestibular* —, no último encontro de corretores de redação de vestibular (em 2009), organizado pela comissão responsável pela prova de redação de vestibular.

⁴⁵ Esses verbos despertaram nossa atenção quanto à forma lacunar que cada um deles carrega. Ante a definição de paráfrase em tela, notamos que o *transcrever* que ela fomenta parece suscitar em nós quase que uma cópia de partes de um dado texto (algo, portanto, negativo em matéria de paráfrase); já o *reafirmar* e o *esclarecer* suscitam em nós a “certeza” de que a paráfrase pode tornar “mais claras” as ideias de um texto (fato esse que se sustenta apenas imaginariamente, já que os sentidos de um texto não são nada acessíveis como julgamos sê-los).

vestibular: o seu efeito imaginário de objetividade. Este coloca a paráfrase no vestibular como sendo algo “possível e fácil” de vestibulandos alcançarem, bastando, para isso, seguir as injunções da passagem acima.

Outras questões referentes ao modo que os corretores A e B concebem a paráfrase em redações de vestibulandos relacionam-se a injunções a que esses “ficam assujeitados” durante a prova de redação de vestibular. Tais injunções, as quais o vestibulando não tem acesso imediato, determinam, segundo os corretores A e B nos relataram, que este, ao fazer a paráfrase, deve: “1. Utilizar a mesma ordem de ideias que aparecem no texto motivador; 2. Não omitir nenhuma informação essencial; 3. Não fazer qualquer comentário acerca do que se diz no texto motivador e 4. Utilizar construções que não sejam uma simples repetição daquelas que estão no texto motivador e, sempre que possível, um comentário também diferente”.

Acerca dessas questões acima, diríamos, para encerrar, que todas elas vêm a calhar com a pretensa objetividade que uma prova de redação de vestibular deseja e supõe “ter”. Todas, com efeito, servem para que a universidade, posterior a realização de seu processo seletivo de vestibular (já em momento de “avaliação”), lance mão de um gabarito para dizer onde o vestibulando falhou na prova que fez, deixando, por exemplo, de produzir a paráfrase. Nesse caso, rapidamente, afirmamos aqui que a falha do vestibulando, com certeza, advém (no caso da paráfrase que ele (re)formulou, conforme veremos em nossas análises seguintes) de frágeis tentativas de ensino de leitura e escrita na escola — tal ensino está (sobremaneira) ligado, exemplarmente, à construção do gênero dissertação e não, como deveria, à construção/formulação de discursos, percebendo-se aí que sentidos sempre estão em curso, sendo impossível a domesticação deles. Trata-se de momentos bem diferentes, portanto: escrever para o vestibular e escrever na aula de Língua portuguesa.

3.4 A PARÁFRASE NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR

Estando por terminar mais um capítulo de nossa dissertação, apresentamos agora algumas considerações a mais acerca da paráfrase na redação de vestibular. Tais considerações dizem respeito aqui, de forma mais exata, àquilo que muitas vezes apenas nos referimos neste capítulo: o texto motivador que compõe as situações A e B da prova de redação de vestibular.

Desse modo, em se tratando do “texto motivador” (ou texto de apoio), o qual vem sempre posto no começo da prova de redação de muitos vestibulares que ocorrem em nosso

país, já é sabido por nós aqui que o mesmo serve de fomento ao vestibulando para produzir sua redação e, em especial, para a produção da paráfrase — esta, **obrigatoriamente**, conforme nos esclarece o *Manual do candidato* (2008, p. 89), deve fazer parte da argumentação do texto do vestibulando. Isso pode ser confirmado pelas palavras de Zanini e Menegassi (*apud* BARREIROS et al., 2009, p. 89), as quais nos dizem que o texto motivador está na prova de redação de vestibular “como estímulo ao candidato para a produção da redação”.

Todavia, o que não pode ocorrer na redação de estudantes, segundo o que o *Manual do candidato* (2008, p. 95) assevera ao vestibulando, é “a cópia de trechos dos textos motivadores”. Atitude essa que prejudica a avaliação de suas redações, ficando, pois, caso isso ocorra, as partes copiadas anuladas — isso, também, nos esclarece o mesmo manual (*ibidem*). Nesse caso, o *Manual do candidato* (*ibidem*) nos diz que a redação fica penalizada, porque o processo seletivo de vestibular não teria como avaliar a capacidade do estudante de, a partir de duas situações propostas (A ou B), produzir um texto expositivo ou argumentativo e, também, avaliar a leitura e interpretação que “fez” o estudante dessas situações (A ou B).

Como, então, ante ao simbólico, há sempre injunção à interpretação, a tudo que o vestibulando conseguir ler nos textos motivadores ele terá de atribuir um sentido (ORLANDI, 2008, p. 172). Com efeito, tudo na redação do vestibulando significa, exceto a cópia, já que esta impede que o(s) sentido(s) construído(s) a partir de um texto se mo(vi)mente(m), deixando até mesmo vir a ser outro(s).

Acerca disso que acabamos de afirmar acima, abrimos espaço aqui para uma questão: no caso da paráfrase que o vestibulando tem de (re)formular em sua redação, como encaixar formas gramaticais em algo que é de natureza prática? Diante de questionamento assim, diríamos, imediatamente, que o mesmo põe em relevo uma situação conflituosa — situação essa que envolve o processo seletivo de vestibular, em especial aqui, no que tange à proposta de sua prova de redação, e a prática “objetiva” desta, a qual acaba corrompendo a lógica de objetividade que é própria a uma seleção tipo vestibular.

Sendo assim, é válido afirmar que, há pontos de deriva no modo com que o processo seletivo de vestibular avalia a paráfrase — deriva essa que aqui está sendo tomada enquanto a possibilidade de, no caso da paráfrase no vestibular, seu sentido (o que é paráfrase?) vir a ser outro (TFOUNI, 2008, p. 153). As próprias instruções que são dadas ao vestibulando, no que se referem ao uso dos textos motivadores da prova de redação de vestibular, nos respaldam em dizer isso.

Ora, se a paráfrase constitui uma operação que realizamos sobre os sentidos de um texto, não há lógica alguma em querer embutir nesse tipo de injunção (que o processo seletivo de vestibular impõe ao vestibulando) aspectos estruturais para tentar cercá-la diante da evidência imaginária de que os sentidos de um texto podem ser sempre os “mesmos”. Com efeito, não faz sentido também o vestibulando ter de dar tamanha primazia em sua redação ao aspecto textual da coesão (MANUAL DO CANDIDATO, 2008, p. 95), procurando ajustar ali a paráfrase que ele (re)formulou. O fato de o vestibulando ter de atribuir sentidos a um texto que não é seu (o texto motivador), procurando nisso fazer laço, estabelecer relações com o que “pode” parecer seu, está ligado a um trabalho do imaginário dele, e não a uma tentativa do vestibulando em manipular sentidos a partir de formas gramaticais do texto motivador da prova de redação de vestibular.

Novamente, levando-se em conta o uso que o vestibulando deve fazer do texto motivador em sua redação, temos ainda a dizer que procedimento assim não se trata de algo simplista, vinculado exclusivamente ao que é da ordem do linguístico. De fato, tentar agarrar as ideias do texto motivador por meio de técnicas estruturais, sem dúvida, constitui um problema, dado que a natureza da paráfrase é semântica e não estrutural. Quando se parafraseia segmentos de um texto, o que podemos perceber é que há certa convergência de semantismos entre ideias desses segmentos e ideias do texto (re)formulado. Há nisso, conforme Fuchs (1994, p. 29), um “limiar de distorção”, o qual nos permite perceber se a reformulação que o vestibulando realizou figura ou não enquanto uma paráfrase deformante (em excesso) do texto motivador da prova de redação de vestibular.

A respeito do uso da paráfrase na redação do vestibular por estudantes, nada mais aqui diremos. Apenas fica a seguinte deixa, respaldada em Cattelan & Gimenez, (2009, p. 131), assinalando que:

No trabalho da apropriação da palavra do outro, a atividade do produtor do texto vai às últimas consequências: usam-se as palavras do outro, apropria-se delas, explora-as, faz com que elas ranjam, tira-as de teu contexto primeiro e as submete a novos contextos.

Para melhor nos situarmos diante do que, finalmente, o próximo capítulo apresenta — nossas oito análises de gestos de paráfrases (re)formulados em contexto de vestibular —, reproduzimos abaixo duas situações, A e B (cada uma delas seguidas de uma pergunta provocadora da produção de texto), as quais fizeram parte de uma prova discursiva de redação de vestibular, realizada em dezembro de 2008. Vejamo-las:

SITUAÇÃO A (ou TM1)⁴⁶

A idéia de um mundo famélico, à beira do colapso, assombra a humanidade desde que o economista e demógrafo inglês Thomas Malthus (1766-1834) previu, no século XVIII, que no futuro não haveria comida em quantidade suficiente para todos. Sua teoria não se confirmou, mas volta e meia assusta. Foi quase em uníssono que, nas últimas semanas, os principais organismos internacionais – a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (Bird) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – chamaram atenção para a gravidade dos problemas decorrentes da alta dos alimentos. No último ano, os preços subiram 57%. Isso em média, porque o trigo, por exemplo, subiu 130%. Para as pessoas que vivem no limiar da miséria, pode significar a fome. O Banco Mundial previu que 100 milhões de pessoas poderão submergir na linha que separa a pobreza da miséria absoluta devido ao encarecimento da comida.

O ponto central, como registrou a revista inglesa *The Economist*, é que os alimentos alcançaram um novo patamar de preços, o mais alto dos últimos trinta anos. Eles podem baratear um pouco, mas não voltarão aos níveis do fim dos anos 70. O mundo está migrando para uma nova realidade, e a transição está sendo mais longa e difícil do que se previu. O problema tornou-se crítico agora porque vários fatores adversos ocorreram simultaneamente e afetaram a produção. Os estoques reguladores entraram então no nível mais baixo das últimas três décadas. Entre as diversas causas, a mais importante é que o mundo está comendo mais.

O aumento da demanda se deu principalmente na China, na Índia e no Brasil, as economias emergentes que lideram o movimento de alta no padrão de consumo de suas populações. Juntos, os três países têm mais de um terço dos habitantes do planeta. Uma mudança de padrão de consumo é suficiente, portanto, para uma alteração significativa na economia global. No ano passado, a China expandiu seu produto interno bruto (a soma das riquezas produzidas no país) em 11,4%. A Índia cresceu 9,6%. Não foi só isso. Além de comer mais, a população desses países está se tornando mais urbana. Ou seja, deixou de produzir o próprio alimento para comprá-lo no supermercado, o que torna necessário que se produza mais comida em larga escala para atender às cidades.

FRANÇA, Ronaldo. **Veja**, 23 de abril de 2008.

A crise mundial na produção de alimentos foi chamada pela ONU de “tsunami silencioso”. No Brasil, ocorre todos os dias outro desastre, também silencioso: o desperdício. Segundo estimativa da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), uma família de classe média joga fora, em média, 182,5 quilos de comida por ano, o suficiente para alimentar uma criança por seis meses.

Um hipermercado pode desperdiçar, por mês, até 2.000 kg de alimentos bons para o consumo, mas não para a venda. Em 2007, 24 mil toneladas de material orgânico (partes de hortaliças ou comida considerada imprópria ao consumo) foram descartados na Ceagesp.

O ciclo de desperdício segue nas feiras-livres, onde a perda estimada, em São Paulo, é de mil quilos por dia.

Mas boa parte do desperdício no país não pode ser impedida por consumidores ou comerciantes. Estudo do IBGE estima que 8,7% da produção de grãos é perdida ao longo da cadeia produtiva, por conta das más

⁴⁶ Texto Motivador 1.

condições de transporte e armazenamento. A pesquisa também aponta que 4,7% dos grãos são perdidos ainda na plantação, por conta de problemas climáticos. No total, são 10 milhões de toneladas/ano desperdiçadas antes mesmo de chegar aos pontos-de-venda.

“O número é alto, considerando que os grãos têm maior durabilidade. A perda de frutas e hortaliças deve ser ainda maior”, diz Júlio Perruso, 40, gerente de análise e planejamento do IBGE.

Cyrus Afshar. **Folha de S. Paulo**, 31 de maio de 2008.

Produza seu texto respondendo a seguinte pergunta: **Como conter a fome no mundo?**

SITUAÇÃO B (ou TM2)⁴⁷

O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o surgimento de tecnologias que permitem observar o que acontece durante atividades como o raciocínio, a avaliação moral e o planejamento. Ao mesmo tempo, essa revolução na fisiologia abre novas possibilidades para um campo da ciência que sempre despertou controvérsias de caráter ético – a interferência no cérebro destinada a alterar o comportamento de pessoas. Há duas semanas, um grupo de pesquisadores gaúchos ligados a duas universidades anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas, com idade entre 15 e 21 anos, detidos na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, a antiga Febem de Porto Alegre. Os jovens serão submetidos a uma série de imagens e sons violentos enquanto uma máquina de ressonância magnética funcional analisará a atividade de várias regiões do cérebro deles, principalmente o lobo frontal. Estudos feitos nas últimas décadas apontam que alterações no funcionamento do lobo frontal, situado sob a testa, podem ser responsáveis por perturbações no juízo crítico e por um aumento da agressividade. O anúncio do projeto provocou reações de protesto. Um manifesto contra a pesquisa vem ganhando a assinatura de cidadãos e entidades ligadas aos direitos humanos. “Supondo-se que se confirme a hipótese de que há alterações no cérebro dos infratores, que uso se fará dessas informações?”, pergunta a psicóloga Ana Luiza Castro, do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre.

Na Inglaterra, está em curso uma pesquisa que pretende interferir no comportamento dos criminosos jovens de três instituições penais, reduzindo o índice de violência entre eles. O estudo, patrocinado pela entidade beneficente Wellcome Trust, vai adicionar à dieta dos presos trinta suplementos alimentares, entre eles os ácidos graxos, presentes em substâncias como o óleo de fígado de bacalhau. Supõem os pesquisadores que os suplementos serão capazes de tornar os criminosos mais sociáveis. Os detratores do projeto dizem que não há maneira de aferir o resultado da dieta no cérebro dos presos. “É certo que há alimentos que beneficiam o cérebro como um todo, mas não há como dizer que um deles beneficie a área da comunicação, outro a dos julgamentos morais e por aí afora”, diz a neurologista Lucia Mendonça, presidente da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.

⁴⁷ Texto motivador 2.

Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinquentes e psicopatas podem ser apresentadas à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade. O questionamento ético inerente a esses estudos é evidente quando o comportamento anti-social esbarra em questões culturais. Os avanços da neurociência poderiam permitir aos aiatolás determinar uma intervenção médica no cérebro de uma mulher que se recusa a cobrir o rosto com véu de forma a “curar” sua rebeldia? No futuro, é possível que os testes para emprego exijam exames com tomografia ou ressonância magnética para avaliar se o cérebro do candidato tem características que o credenciem à vaga. Pesquisadores da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, e do Rotman Research Institute, do Canadá, já contribuíram para esse cenário. Num estudo recente, eles avaliaram 36 pacientes que sofreram danos cerebrais como resultado de trauma ou retirada de um tumor benigno. Concluíram que as lesões no lobo frontal induzem a comportamento instável. “Nosso estudo mostra que danos em certas áreas do lobo frontal podem debilitar a capacidade de agir nas atividades rotineiras – um requisito-chave para conservar um emprego”, afirma o coordenador do estudo, o psicólogo Donald Stuss. Os autores da pesquisa com jovens homicidas gaúchos argumentam que a análise das imagens cerebrais é apenas um braço do estudo. Serão avaliados também fatores como o histórico familiar e a condição socioeconômica dos criminosos. O objetivo, segundo eles, é ajudar a formular políticas públicas para evitar que os jovens desenvolvam comportamento violento. É fácil entender como o fato de nascer em famílias dilaceradas ou miseráveis induz os jovens ao comportamento anti-social. Já a influência da configuração do cérebro nesse processo é duvidosa e deixa em aberto a questão: até que ponto é aceitável intervir no cérebro humano.

Quando a ciência se volta contra a razão

Três casos de monstruosidades científicas que tiveram respaldo oficial e hoje estão desmoralizadas ou são exemplos de pura perversidade

1. Uma tolice chamada frenologia

Até meados do século XIX, a teoria do cientista alemão Franz Joseph Gall foi considerada revolucionária.

Segundo ela, a conformação do crânio estaria relacionada ao caráter e ao intelecto do indivíduo. Ficou

provado que a frenologia não tem nenhum fundamento científico.

2. Cientistas a serviço da tortura

Entre as atrocidades cometidas pelos nazistas em nome da ciência estão os estudos que mantinham prisioneiros em tanques de água gelada durante três horas, sob o pretexto de investigar tratamentos para

queimaduras. Os prisioneiros, evidentemente, morriam de hipotermia.

3. Técnica para destruir cérebros

A lobotomia cortava os feixes nervosos do lobo pré-frontal do cérebro para curar prisioneiros agressivos e doentes psiquiátricos. A técnica valeu o Nobel de Medicina de 1949 ao português António Egas Moniz, mas deixava os pacientes em estado de apatia grave, desligados do mundo, e hoje está desacreditada.

Paula Neiva e Vanessa Vieira. **Veja**, 11 fev. 2008.

Produza seu texto respondendo à seguinte pergunta: **Até que ponto é aceitável intervir no cérebro humano para alterar comportamentos agressivos ou mudar a má índole de criminosos?**

3.5 OBSERVAÇÕES SUMÁRIAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE À PROVA DE REDAÇÃO DE VESTIBULAR

Ao iniciarmos o presente capítulo, foi sinalizado que, ao seu final, traríamos algumas observações acerca da concepção de linguagem subjacente à prova de redação de vestibular.

No que tange a essas observações sobre a concepção de linguagem na prova de redação de vestibular, cumpre ressaltar que elas não aparecem aqui sob forma de julgamento, ou seja, enquanto algo que faria supor um modo “certo” de agir com a linguagem nesse contexto. Diferentemente, nossa intenção agora é discutir, respaldados no próprio *Manual do candidato* (2008), em que sentido a concepção de linguagem adotada pelo processo seletivo do vestibular — concepção essa que se faz notar, por exemplo, a partir de informações que esse manual traz ao estudante acerca das provas de LP e de redação de tal processo — pode sobredeterminar o modo com que corretores localizam e avaliam a paráfrase na redação de vestibulandos.

Sendo assim, começamos dizendo que um processo seletivo de vestibular, em função da sua natureza seletiva, demanda objetividade tanto das questões que propõe como do processo avaliativo que emprega. Nesse sentido, a prova de redação de vestibular se prende a regularidades, neste caso, linguísticas, procurando automatizar a linguagem e a relação do vestibulando com esta, a fim de submetê-lo a uma avaliação. Isso pode ser percebido, por exemplo, no *Manual do candidato* (2008, p. 95), quando este declara, indiretamente, entre esclarecimentos que traz acerca de critérios avaliativos do vestibular, ser possível tratar da paráfrase objetivamente.

Além desse exemplo anterior que corrobora o fato de a linguagem, em processo seletivo de vestibular, ser automatizada, lembramos, uma vez mais, a forma com que os corretores de redação de vestibular (os corretores A e B) nos asseguraram, informalmente, proceder ante a paráfrase que localizam e avaliam em redações de vestibulandos. Tal forma, resumidamente, se ocupa em verificar se estes a utilizam na mesma ordem das ideias que aparecem no texto motivador, sem, com isso, acrescentar outras ideias diferentes àquelas que os corretores reconhecem no processo de leitura que realizam do texto motivador.

Esses dois exemplos servem aqui para percebermos que há, da parte do processo seletivo de vestibular, um olhar para a linguagem enquanto uma estrutura “capaz” de reproduzir pensamentos/ideias do vestibulando e, também, do texto motivador da prova de redação de vestibular. Sendo assim, já nos é possível afirmar que, a língua com que a prova de redação de vestibular lida está para “um conjunto de estruturas, frases, vocábulos (...), cujo sentido é estável, imanente e transparente” (CORACINI, *apud* SANTANA, 2007, p. 41).

A partir dessas observações, notamos que a linguagem que esse processo seletivo (o vestibular) toma para si, para avaliar a escrita de vestibulandos, não pode comportar o furo, a falha, enfim, aquilo que destoa de seus critérios avaliativos — critérios esses que focam o lado estrutural da linguagem, o qual é avaliado, principalmente, sob aspectos textuais da coesão, da coerência e do uso da modalidade escrita padrão da língua pelo vestibulando. Esses critérios fazem-nos supor como deve ser o “uso adequado da linguagem de forma significativa (...)” no contexto do vestibular (*Manual do candidato* (2008, p. 88)): uma linguagem sem teimosias, domesticável.

Quanto a esse modo de submeter a linguagem à avaliação, em contexto de processo seletivo de vestibular, é válido dizer que ele nos faz também entendê-la enquanto um *instrumento*, o qual, imaginariamente, permite ao vestibulando produzir sua redação, uma vez que este já a “domina” quando presta o vestibular. Aqui cabe apenas dizer que a linguagem no vestibular funciona segundo um imaginário de completude. Tanto para quem avalia a redação de vestibular (corretores), quanto para quem a (re)formula (vestibulandos), os sentidos “só” podem ser da ordem do *Um* — caso contrário, a redação destes será penalizada, conforme declara várias vezes o *Manual do candidato* (2008).

Para finalizar, temos mais uma observação a fazer. Esta diz respeito à suposta completude da linguagem em processo seletivo de vestibular. Completude essa que, também, serve para justificar a questão da lógica de objetividade que controla todo o processo de seleção via vestibular.

Ora, por bem sabemos que a linguagem não é de uma ordem completa. Se assim fosse, os sentidos seriam *unos*, restando somente a nós leitores arrancá-los de suas materialidades linguísticas e repeti-los. Ilusão de completude isso, diz-nos Orlandi (2004). De modo diferente, a linguagem é incompleta — é o seu caráter incompleto que permite os sentidos serem sempre outros (ORLANDI, 2008, p. 155).

Com feito, ao que nos resta dizer, a concepção de linguagem com que o processo seletivo de vestibular lida — uma linguagem completa, uma linguagem que está sempre à disposição de vestibulandos, um instrumento de uso deles — não faz supor que a linguagem

comporte a falta, a falha. Isso, as discussões trazidas ao longo de todo esse capítulo enfatizaram muito. Sendo assim, a língua do vestibular é a língua ideal, a língua do *Um* dos sentidos, a língua em que, certamente, é possível encontrar regularidades e submetê-las à avaliação.

No que tange ao nosso próximo capítulo, tudo isso que aqui foi arrolado acerca da prova de redação de vestibular se faz mais perceptível — nossas oito análises de gestos de paráfrases que estão presentes na escrita de redações de vestibulandos mostram-nos que o simbólico é de uma ordem incompleta, a qual comporta, sim, sentidos-outros (*efeitos de sentido*).

Como nos filiamos a uma perspectiva enunciativa para tratar de questões de linguagem — perspectiva essa que nos impõe perceber o texto enquanto uma materialidade lacunar, passível de representar sentidos-outros —, doravante, ocupamo-nos em dizer daquilo que na prática da prova de redação de vestibular acaba se corrompendo: a paráfrase. Esta — perante critérios objetivos estabelecidos em processos seletivos de vestibular — sempre se furta, porque sua natureza, antes de tudo, é semântica e não gramatical, como o vestibular a concebe. Nisso então vemos que não é pela via das mesmas palavras que se dá a garantia de (re)formular paráfrases no vestibular, posto que há incidências subjetivas implicadas nessa prática de linguagem: a subjetividade do candidato que lê o texto motivador da prova de redação de vestibular e dele empreende uma “suposta” paráfrase e a subjetividade do corretor de redações de vestibular que lê também “o mesmo” texto motivador e analisa/julga se o vestibulando atingiu/foi bem sucedido no ato de paráfrase que produziu.

Capítulo Quatro

ANALISANDO A PARÁFRASE NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR

É difícil para quem segue o rastro das linhas de um outro não se desviar em algum lugar. (SÃO GERÔNIMO, *apud* SCHNEIDER, 1990, p. 134).

No capítulo anterior, quando discutimos acerca da lógica de objetividade da prova de redação de vestibular, procuramos, na condição de *tarefa a se fazer*, discutir e problematizar essa lógica. Foi essa lógica de objetividade reconhecida como constitutiva da prova de vestibular que nos possibilitou reconhecer o papel que esse tipo de avaliação assume no contexto em que é produzida — papel esse que está relacionado basicamente ao fato de a universidade ter de selecionar alunos para ingressar nela. Essa seleção deve promover o ingresso de candidatos mais aptos aos cursos por eles eleitos. A aptidão, nesse contexto, parece ser medida pela capacidade que o vestibulando demonstra de compreender as injunções da prova.

Essa lógica de objetividade nos permitiu ainda refletir um pouco — a partir do que o *Manual do candidato* (2008) procura esclarecer ao vestibulando — acerca da concepção de linguagem que está subjacente ao processo seletivo de vestibular e dos critérios avaliativos, em especial, para a paráfrase produzida sob as injunções da prova de redação. Concepção de linguagem essa que permanece, de acordo com recentes discussões em algumas áreas da linguística, sob o efeito imaginário de objetividade da prova de redação de vestibular. Essa lógica de objetividade demanda e permite que corretores de redação de vestibular localizem e avaliem a paráfrase nos textos de vestibulandos.

Sendo assim, após discutirmos sobre essas questões, cabe a nós, de acordo com nossos objetivos de pesquisa, examinar agora o fato parafrástico em redações de vestibulandos. Quanto a tal fato — o qual, antes da nada mais, precisa ser reconhecido pelos corretores de redação de vestibular na condição de “mesmos sentidos” do texto motivador da prova de redação de vestibular —, suspeitamos de sua mesmice de sentidos, posto que há incidências subjetivas na linguagem que vestibulandos (re)formularam, evidenciando ali, com efeito, sentidos-outros para o que se diz ser da ordem dos “mesmos sentidos”.

Explicando melhor, as análises realizadas no presente capítulo não visam a corroborar se foi ou não alcançada a paráfrase pelo vestibulando — isso cabe aos corretores (A e B). Ao contrário, todas elas insistem em dizer que há *efeitos de sentido* produzidos pela possibilidade (e pela necessidade, já que se trata de uma injunção do processo seletivo de vestibular) de vestibulandos substituírem formas linguísticas do texto motivador da prova de redação de vestibular por outras. Ademais, esse capítulo da dissertação analisa a possibilidade de um trabalho de autoria se efetivando nesses mesmos gestos parafrásticos em que analisamos a questão anterior dos *efeitos de sentido*.

Esses são, portanto, os pontos que orientam nossas análises. Quanto a tais pontos, que se resumem em analisar *efeitos de sentido* e em verificar a questão da possibilidade de um trabalho efetivo de *autoria* a partir de gestos de paráfrases (re)formulados em contexto da prova de redação de vestibular, lembramos que os recortes analisados não aparecem em nosso trabalho na condição de “dados”, isto é, aquilo que poderia fazer supô-los enquanto já (e)feito de conteúdos. São de “fatos”, então, que vamos tratar, e não de “dados”. *Fatos* esses que aqui são, pois, (e)feitos da perspectiva teórica, a Linguística da enunciação, com que nos fazemos entender ante a nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada em contexto de vestibular.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

O percurso realizado até aqui nos possibilita visualizar os pressupostos teóricos com que o presente capítulo coaduna-se: a linguística da enunciação. Em Benveniste (1988, 1989), por exemplo, encontramos grande respaldo para o que em 4.3 (“*O mesmo*” na redação de vestibular: “*o mesmo*” ou “*o(s) outro(s)*”?) discutimos. O princípio da (inter)subjetividade da linguagem, defendido por esse teórico, oferece-nos agora espaço para refletirmos, por exemplo, sobre a *questão do sentido*, porque daqueles que se filiam às teorias enunciativas, como em nosso caso, não se espera tentar compreendê-lo enquanto algo imanente à estrutura linguística. A *questão do sentido* para nós é (e)feito da relação intersubjetiva do sujeito que se articula à língua e que, por isso, está sempre para um acontecer inédito, para o que é da ordem do irrepetível, portanto.

Em se tratando dessas (re)leituras que fizemos de Benveniste (1988, 1989), asseguramos que elas representam muito à nossa pesquisa. Além dessas, realizamos, também, outras, as quais, em peso igual às de Benveniste (*idem*), contribuem em muito para nossas argumentações arroladas. Tais (re)leituras correspondem aos trabalhos de Authier-Revuz (2004), Flores (1999), Fuchs (1982, 1985 e 1994) e de Orlandi (2004, 2008).

No que tange, com efeito, a essas (re)leituras, temos a dizer, claro, que significam grande parte de nosso ponto de vista, o qual aparece (de)envolvido em análises que tecemos para o fato parafrástico. Fato esse que está presente — de acordo com julgamentos de dois corretores (A e B) de redações de vestibular, mobilizados por nós para localizá-lo e avaliá-lo, segundo a prática de correção por eles empreendida durante a correção oficial do vestibular, em oito redações de vestibulandos adiante analisadas.

Como não existe nenhum fato linguístico que *a priori* permita ser analisado despido de um olhar teórico a ele atribuído, faz-se necessário lembrarmos a máxima saussuriana, a qual constantemente aparece em trabalhos de cunho enunciativo. Essa máxima nos ilumina ante ao fato de que “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p. 15). Dessa forma, concordamos com Saussure (*ibidem*) em dizer que é o tratamento teórico que o pesquisador dá ao fato linguístico colocado em análise que faz seu objeto de estudo emergir enquanto tal, posto que, da maneira como ele é inicialmente (re)conhecido, em nada o orienta a (re)pensá-lo. Sendo assim, nada existe de antemão construído que permita a um pesquisador iniciar sua empreitada.

São de *fatos* e não de *dados* que qualquer estudo, o qual requeira para si um objeto, se (re)faz. Flores (*apud* ENDRUWEIT, 2006, p. 133), aludindo-se ao que seja *corpus*, esclarece isso dizendo que este “não se trata de algo ‘dado’ enquanto evidência, mas do produto de um construto teórico”. Assim, em matéria de *corpus*, deve-se ficar atento perante o fato de que este se trata de uma construção. Essa construção, com efeito, durante seu processo de (r)estruturação, conta com testemunhos teóricos respaldados em um ou mais autor(es) e, também, com o ponto de vista de um pesquisador, o qual, nessas circunstâncias, os soma, (re)velando, pois, o “seu” *corpus* de pesquisa.

Admitindo-se, assim, que se trata de *fatos*, àquilo que dá “forma” a um *corpus* — já excluindo aqui qualquer ideia que deste se faça enquanto *dado* — é possível já concluir que são eles (os fatos) que (des)velam algo acerca de um dado objeto de estudo. Estando um *corpus* de pesquisa sob essa condição — a de ser *fato* e não ser *dado* —, o mesmo passa a ser matéria singular, única, irrepetível, porque seus enunciados estão sobredeterminados por um ponto de vista que também é único, o ponto de vista do pesquisador. Sendo assim, são aos *fatos* que um pesquisador precisa se ater, para, a partir deles, analisar e descrever o objeto que para si é alvo de investigação. Atentos a isso urge (re)pensar nosso objeto de estudo, a paráfrase (re)formulada na prova de redação de vestibular durante o acontecimento vestibular, nessa mesma condição, a de ser um *fato* e não ser um *dado*, uma vez que ele vem investido de

certos pressupostos teóricos da Linguística da enunciação e de nosso ponto de vista enquanto pesquisador.

Sendo assim, respaldados em princípios teóricos enunciativos e atentos a cada *fato* enunciativo, os quais dizem respeito a gestos de paráfrases localizados e avaliados por dois corretores de redação de vestibular (corretor A e corretor B) em oito redações produzidas em contexto de vestibular, construímos aqui algumas análises. Tais análises resultam de comparações que fizemos entre o que os corretores A e B localizaram e avaliaram para nós como sendo paráfrase nessas oito redações e aquilo que textos motivadores da prova de redação de vestibular nos trazem enquanto informação de fomento para esse tipo de prática de linguagem.

Em se tratando do modo de estruturar as oito análises, optamos, primeiramente, por dividi-las em duas seções assim nomeadas de: *1ª parte*, a qual se relaciona à *Situação A* ou *Texto motivador 1* e de *2ª parte*, a qual, por sua vez, se relaciona à *Situação B* ou *Texto motivador 2*. Ambas situações (A e B) fizeram, conforme algumas vezes aqui já declaramos, parte de uma prova de redação de vestibular, realizada no ano de 2008.

No que tange ao nosso exercício de comparação a que nos referimos acima, destacamos que está, sobretudo, focado em diferenças que enxergamos haver entre o que os avaliadores A e B sinalizam (seja grifando ou escrevendo um comentário pessoal) ser a paráfrase na redação de vestibulandos e, também, em diferenças semânticas que (entre)vemos ocorrer entre o que os vestibulandos (re)formularam e o que os textos motivadores da prova de redação de vestibular (*Situação A* e *Situação B*) informam-nos. Quanto a essas diferenças semânticas que encontramos, ressaltamos aqui que elas se tratam de *efeitos de sentidos*, os quais são oriundos da leitura e interpretação que vestibulandos realizaram a partir de tais textos motivadores.

Ademais, nossas análises, consoante os objetivos arrolados na parte introdutória desse trabalho, analisam e discutem, com base em trabalhos de cunho discursivo⁴⁸, a questão do princípio de autoria, o qual acreditamos se efetivar em recortes parafrásticos que cada uma delas prioriza.

Para encerrar, vale, novamente, reforçar que, o ponto de vista ou perspectiva teórica escolhido/a por um pesquisador para tratar de seu (“dado”) objeto de estudo é que permite conduzir um *corpus* de pesquisa. Em nosso caso, a perspectiva teórica da enunciação é que está a determinar grande parte do que (re)construímos, no que tange à presença de

⁴⁸ Para endossar essas breves discussões que cada análise sobre *autoria* procura representar, buscamos respaldo teórico necessário em trabalhos de Orlandi (2004), Possenti (2002) e de Tfouni (2008).

gestos de paráfrases localizados e avaliados pelos corretores (A e B) em redações de vestibular. Sendo assim, concordamos com Fuchs (1982, p. 23), ao declarar ser um “erro reconhecer que os fatos merecem o nome de paráfrase: todo o problema consiste em testar os fatos a partir de um ponto de vista do funcionamento parafrástico, de maneira que fique clara a intuição do pesquisador”⁴⁹.

4.2 A OPERACIONALIZAÇÃO DA ANÁLISE

A grande mudança sobrevinda em linguística está precisamente nisso: reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados, e que em suma a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo. (BENVENISTE, 1988, p. 127).

Essa passagem benvenistiana, pela qual julgamos interessante iniciar um procedimento de operacionalização da análise, retoma bem as considerações que acima apresentamos acerca da matéria *corpus*. Se, da maneira com que estamos prestes a assisti-lo, procurando ali descrever e analisar um objeto de estudo complexo como a paráfrase, necessitamos, antes de nada mais, fixar critérios, os quais façam-no existir enquanto tal. Essa postura dá coerência a uma descrição: o método de análise a ser seguido — circunstância nada fácil determinar, quando o fato que se tenta descrever possui uma natureza semântica, como no caso da paráfrase.

Em se tratando de uma descrição, então, que, como em nosso caso, contempla o *sentido* e não estritamente as formas da língua, é preciso determinar os critérios de análise. Partir de perspectivas formais não nos levaria àquilo que, está ligado ao nosso *alvo*: o desejo, por exemplo, de *verificar efeitos de sentido* em uma materialidade linguística do tipo *redações produzidas em contexto de vestibular*, os quais podem ser aqui (re)construídos a partir de *gestos subjetivos de paráfrase* que vestibulandos realizaram com textos motivadores da prova de redação de vestibular.

Também, convocar um método do tipo “introspectivo”, o qual, cientificamente, não possui tanto valor, justamente porque é (e)feito de conteudismos (FUCHS, 1994, p. 27), da forma com que muitos linguistas — obedecendo a certo rigor estruturalista e procurando conceber a paráfrase enquanto propriedade intrínseca a enunciados da língua, como um “dado”; portanto, como um elemento estável, inscrito no sistema da língua (Fuchs, *ibidem*) —

⁴⁹ Tradução nossa.

ainda convocam para tratar de paráfrases, não nos levaria a conhecer quase nada de nosso alvo aludido acima.

Ora, quanto a tentativas de encontrar critérios para tratar de “dados” parafrásticos, parafraseando Fuchs (1994, cf, p. 22), é sempre bom refletir que a linguagem não está limitada somente ao âmbito do linguístico, à evidência do mesmo. Atentos a isso, perguntamo-nos o seguinte: como abordar a questão da paráfrase, sem nos colocarmos estritamente em nosso liame com o linguístico?

Difícil pergunta! Todavia, caso tomássemos o método “introspectivo” (elucidado anteriormente) para fazer funcionar nossas análises, estaríamos deixando de fora um importante ponto relativo à paráfrase: a *semântica da língua*. Semântica⁵⁰ essa que toma para si a ideia de que sujeito e sentido(s) estão articulados à língua.

Quanto a tal método, o introspectivo, por focar seu olhar naquilo que “significa” sob efeito da dimensão referencial de uma mensagem, diríamos que acaba apagando diferenças entre duas frases que ele julga ser paráfrases uma da outra. Nesse caso, seu foco acaba sendo as semelhanças entre duas frases; foco esse que faz da paráfrase um fato de linguagem estável e não dinâmico, como, efetivamente o é (FUCHS, 1994, p. 79-80).

Sendo assim, concordamos com Fuchs (ibidem), quando nos diz que, “devido à ausência de uma perspectiva que fizesse integrar de maneira explícita a prática da paráfrase em si e os locutores ao sistema da língua, muitos ainda preferem negligenciar o caráter dinâmico do fato parafrástico a assumi-lo”⁵¹.

Então, há de se perceber nesse caso, ainda nas palavras de Fuchs (1994, p. 129), que “o ‘parentesco semântico’ entre paráfrases não se reduz a uma medida de distância estática entre enunciados”⁵². Consequentemente, em uma perspectiva enunciativa, conforme Fuchs (ibidem), “há espaço para, ao menos, nos aproximarmos desse dinamismo do fato da paráfrase”⁵³, o qual, por ser constitutivo da linguagem, é que, também, junto à polissemia, faz da língua um constante processo de (re)significação.

⁵⁰ Ressaltamos aqui, respaldados em Fuchs (cf, 1982, p. 80), que trabalhos de cunho gerativo-transformacional — trabalhos esses que se filiam aos estudos do linguista N. Chomsky (1940-50) —, ao tratarem da paráfrase como sendo matéria que diz da *competência* ou do *desempenho* de um falante (este sempre tido como ideal), tocam, em parte, em questões semânticas. Porém, trata-se, em tais trabalhos, de uma semântica de total controle do locutor. Situação essa que é bem diferente do modo com que estamos a conceber a paráfrase em nossa presente pesquisa, dado que, diante da *noção de sujeito*, trazida no segundo capítulo dessa dissertação — o *sujeito do inconsciente*, isto é, aquele que não é “senhor de si”, que não tem acesso direto à verdade das coisas enquanto totalidade, ainda que, imaginariamente, de sua parte, ele se coloque assim —, não acreditamos que ela seja uma prática de linguagem controlada por um locutor/sujeito.

⁵¹ Tradução nossa.

⁵² Tradução nossa.

⁵³ Tradução nossa.

Foi sob perspectiva assim que aqui tratamos os/dos “fatos parafrásticos”. Em consequência — a perspectiva enunciativa, a qual nos filiamos para analisar a paráfrase (re)formulada em redações de vestibular —, cumpre agora mostrar, de forma mais clara, o *critério de análise* adotado, a fim de não cairmos no erro de querer fazer dos “fatos parafrásticos” dessa pesquisa reféns obedientes às causas que nos movem a perscrutá-los.

Em Flores (2005, p. 7), encontramos algumas considerações que, nesse momento, nos servem para dizer do *método de pesquisa*. Esse pesquisador — que também se filia à Linguística da enunciação —, ao partir da ideia de que a leitura é um fato enunciativo, esclarece que, àquele (um virtual leitor) que está diante do simbólico, lendo-o e, ao mesmo tempo, interpretando-o, *cumpr*e (re)construir “seus” sentido(s).

Esse papel de um leitor em ter de dizer do(s) sentido(s) de um texto, de acordo com Flores (ibidem), pode não levá-lo ao(s) mesmo(s) sentido(s) de um enunciador que (re)formula esse texto. Nesse caso, há o lado inédito da leitura, o qual é resultante da relação (inter)subjativa entre leitor, texto e autor.

Atentos a essa colocação de Flores (ibidem) acerca da leitura e, também, à nossa necessidade de encontrar um método para tratarmos do sentido (descrevendo-o a partir de gestos de paráfrases (re)formulados em redações de vestibular), optamos por nos aliar ao chamado *método interpretativo*, o qual, em nosso trabalho, resulta, conforme as análises, em uma descrição que está amarrada ao quadro teórico a que nos filiamos, a Linguística enunciação.

Semelhante a Fuchs (1982, p. 48), destacamos que, por se tratar de uma construção teórica de fatos linguísticos, envolvendo o fato parafrástico (re)formulado em redações de vestibular, “detalhes analíticos somente serão convocados na medida em que permitirem dizer de questões teóricas que nos (re)coloquem diante da matéria significação, exatamente, diante da pergunta que aqui não pode ser esquecida: *mas qual é mesmo o sentido?*”⁵⁴.

Nossa descrição, explicando melhor o procedimento analítico que adotamos para conduzir as análises, parte daquilo que muitas vezes aqui aludimos, sem muito nos explicar: possíveis *efeitos de sentido*⁵⁵ que o *corpus* construído para esse trabalho sobre a matéria

⁵⁴ Tradução nossa.

⁵⁵ A noção de *efeitos de sentido*, comum em trabalhos de Análise de Discurso (AD), está sendo tomada por nós, em especial, nas análises que fizemos para a paráfrase presente em oito redações de vestibular, como sendo um (*e*)feito singular, o qual foi produzido pela possibilidade de substituição de formas da língua — particularmente, as formas que constituem os textos motivadores da prova de redação de vestibular (2008) — por aquele está imerso no simbólico em nosso caso, o vestibulando. Vale, portanto, ressaltar que, tal noção nada tem aqui a ver,

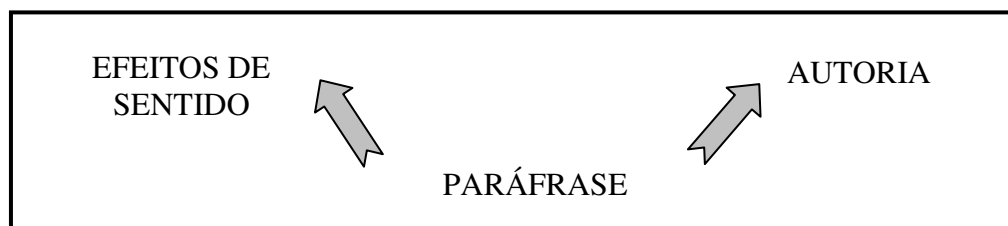
paráfrase no vestibular (re)vela. Quanto a esses *efeitos de sentido*, lembramos que as análises procuram realçá-los atados à perspectiva teórica dessa pesquisa, a linguística da enunciação; rejeitando, com efeito, qualquer possibilidade de descrição dos fatos parafrásticos enquanto o que aqui faria supor que se tratam de fatos estáveis na língua.

Assim sendo, a forma que encontramos para descrever tais *efeitos de sentido* parte da realidade dos *fatos* com que deparamo-nos no *corpus*; sendo um desses, por excelência, a *frase*. Este fato (a frase) está sendo tomado por nós nas análises a seguir de modo semelhante a Benveniste (1988, p. 139), para quem a frase representa “a unidade do discurso”. No que tange, pois, à frase, temos de ficar alerta ante ao fato de que “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Ali começa a linguagem” (BENVENISTE, 1988, p. 140).

É pela via da frase, então, que conduzimos nossas discussões sobre *efeitos de sentido*, que asseguramos existir em gestos de paráfrase (re)formulados em redações escritas em contexto de vestibular. Como também estamos lidando com a problemática linguística da *forma* e do *sentido* na linguagem, de nossa parte, não faria sentido privilegiar apenas uma delas, dado que, como nos diz Benveniste (1988, p. 136), ambas são “propriedades conjuntas (...), inseparáveis no funcionamento da língua”.

Sendo assim, forma e sentido “devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua” (BENVENISTE, *ibidem*). É por isso, então, que, para cada manifestação de paráfrase em redações de vestibular que analisamos, houve espaço para ali afirmarmos o diferente — diferente esse que está, singularmente, justificado em cada análise que construímos. Trata-se de um diferente que, em diferentes momentos, se articulou sob formas e sentidos outros para os “mesmos” enunciados dos textos motivadores da prova de redação de vestibular.

Para finalizar, resta-nos dizer, resumidamente, do percurso que *a priori* determinamos para proceder às análises do material de estudo, a paráfrase no vestibular. Assim sendo, o que fizemos conta, basicamente, com o seguinte esquema:



estritamente, com as unidades linguísticas em si que compõem os textos motivadores da prova de redação de vestibular (*idem*).

Como se pode notar, esse esquema nos serve para visualizar as relações compreendidas nas análises. Da forma em que está apresentado, cremos ser possível perceber que, os três temas que o compõem — *efeitos de sentido, paráfrase e autoria* — mantêm (para nós) relação de implicação do tipo *causa-consequência*. Ou seja, a *paráfrase* (re)formulada em redações de vestibular ocasiona consequências do tipo: *efeitos de sentido*, os quais se justificam em tal causa (a paráfrase) e, também, *gestos de autoria*, os quais acreditamos ser fruto daquilo que escapa (o que não é mais o *Um* dos sentidos dos textos motivadores da prova de redação de vestibular) em paráfrases que foram localizadas e avaliadas pelos corretores A e B.

4.3 “O MESMO” NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR: “O MESMO” OU O(S) OUTRO(S)?⁵⁶

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira. e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita. (QUINTANA, 2005, p. 17)

Milner (1987, p. 49) — em *O amor da língua* — é categórico ao afirmar que “há alguma coisa da linguagem que se inscreve como não-todo”. A partir dessa asserção de Milner, acreditamos ser possível, rapidamente, refletirmos agora — antes das análises — sobre dois conceitos trabalhados por esse linguista, os quais julgamos bastante pertinentes à nossa argumentação. São eles: o conceito de “TODO” e o conceito de “NÃO-TODO” — conceitos esses que são fruto da leitura que Milner (1987) realizou de textos lacanianos.

Sobre o conceito de TODO, Milner (1987, p. 17-24) diz que ele corresponde a um efeito de imaginário do sujeito que está imerso na língua, procurando nisso representá-la. Sendo assim, esse sujeito, o qual é constituído na/pela língua, daí ser sujeito de/à linguagem, imaginariamente, acredita que há o representável na língua, ou seja, como prefere Milner (ibidem), o TODO.

No que tange ao fato de existir o TODO na língua, Milner (ibidem) nos permite entendê-lo a partir do que Saussure (2006) trata no CLG. Ora, o fato de a linguística saussuriana ter tomado como objeto primeiro a língua (o TODO, o regular) (e não a linguagem, o NÃO-TODO, o heteroclítico) implicou a edificação de toda uma ciência a que ela almejava, a Linguística.

⁵⁶ Conforme Fuchs (1994, cf. p. 30), é válido aqui dizer, o quanto antes, que, todo conteúdo (re)formulado implica certo “limiar de distorção”; fato esse que, adiante, nos permite aceitar que os gestos de paráfrases analisados aqui são, pois, admissíveis enquanto tais na condição de *e-feito de mesmos sentidos* dos textos motivadores da prova de redação de vestibular (2008).

Todavia, no que diz respeito ao conceito de TODO, Milner (1987) dele desconfia, chegando à conclusão de que a língua é não-todo, é, nas suas palavras, NÃO-UM. Quanto a essa certeza, comenta esse linguista (idem, p. 19), citando Lacan, que “a verdade não se diz toda, porque faltam palavras”. Como, então, o regular, ou melhor, aquilo que se dá em rede, pode estar para uma máscara — pois as palavras parecem lhe escapar —, fica impossível de se ter na linguagem a completude imaginária, o TODO. Diante disso, com efeito, nada temos a dizer senão concordar com Milner (idem, p. 49) que “há alguma coisa da linguagem que se inscreve, sim, como não-todo”.

Sobre esse conceito, o de NÃO-TODO, ressaltamos que faz parte de nossas próximas argumentações, em momentos, por exemplo, em que afirmamos ser “o mesmo” (o TODO imaginário)/ a paráfrase (re)formulada por vestibulandos em contexto de vestibular, um *efeito de mesmo*, o *não-um* dos sentidos para os textos motivadores da prova de redação de vestibular.

Enfim, diríamos que os conceitos de TODO e de NÃO-TODO, do linguista Milner (1987), operam nas análises. Tais conceitos, com certeza, nos permitem já dizer que há o diferente alojado àquilo que é ordenado (pela conjuntura vestibular) a ser TODO, a ser o regular.

Cientes desses conceitos milnerianos, passamos à análise que empreendemos para gestos de paráfrase (re)formulados em redações de vestibular⁵⁷

⁵⁷ Ressaltamos que todas as análises a seguir contam com redações reproduzidas exatamente da maneira como foram formuladas por vestibulandos em contexto de vestibular. No que tange a tais redações, procuramos apenas a elas acrescentar os grifos que nossos dois corretores de redações de vestibular (corretor A e corretor B) deixaram sobre as mesmas, quando, para nós, estiveram a localizar e a avaliar gestos de paráfrases que aí se encontram. Quanto às análises que dessas redações, também, tivemos de fazer, ressaltamos que elas não vão ao encontro do rigor gramatical com que corretores de redação de vestibular sempre corrigem esses textos. Não agimos de forma igual a eles aqui, porque, conforme as balizas teóricas a que nos filiamos (as teorias da enunciação), não estamos à caça de formas apontadas como “mal-redigidas”, “incompletas” (com problemas de pontuação, concordância, regência, etc., presentes em quaisquer textos). Como nosso foco é a paráfrase (re)formulada nessas redações e as implicações de subjetividades que conjecturamos haver nessa prática de linguagem — a subjetividade do candidato que lê o texto motivador da prova de redação de vestibular e dele (re)formula uma “suposta” paráfrase e a subjetividade do corretor que lê “o mesmo” texto motivador e julga se o vestibulando alcançou a paráfrase esperada pela banca corretora de redações do processo seletivo de vestibular —, questões dessa natureza nos escapam aqui.

4.3.1 1ª Parte

4.3.1.1 Primeira análise: à procura da paráfrase⁵⁸ ...

O texto abaixo (T1), o qual versa sobre o problema da fome no mundo, vai ao encontro da *Situação A* (cf, p. 97-98), ou texto motivador 1 (doravante, TM1) de uma prova de redação de vestibular. Sendo assim, houve, da parte de seu *scriptor*, o cuidado por articular uma resposta focada na questão que lhe foi perguntada em contexto de vestibular: *Como conter a fome no mundo?* Vejamos esse texto:

Texto 1 (T1):

A fome pode se tornar um problema mundial

A população no mundo hoje, passa por diversos problemas. Um deles é a fome que demonstra cada vez mais, ser um assunto muito discutido e que apresenta poucas soluções. Alguns países, buscam medidas que acabem com esta crise, a falta do que comer. Segundo informações de telejornais, revistas é muito preocupante ao saber que já são um número considerável, as pessoas que não tem condições para se alimentar, dignamente. Falta infra-estrutura para conseguir ajudar os que precisam por meio de doações.

Tendo em vista que o problema da fome no mundo é sério, o que também se precisa para amenizar, esta situação é a criação de unidades assistenciais que colem o maior número possível de alimentos, para que de alguma forma, o problema da falta de comida seja resolvido, ou pelo menos reduzido. A falta do que comer assola boa parte da população mundial. De acordo com estimativas do IBGE, devido as más condições de transporte e armazenamento, 8,7% da produção é perdida.

É de extrema importância, pensar em fatores que amenizem o problema da fome no mundo. Levando-se em consideração que atualmente, enquanto várias pessoas sofrem com a carência do que comer, muitos outros cidadãos, consigam desperdiçar uma pequena parcela, que seja, de alimentos. Pensar que quando este fator, quando está distante de locais que não tem necessidade, não interessa a algumas pessoas é deixar passar algo que por mais complicado que seja, faz parte da vida de todos e esta questão, acaba gerando outra preocupação a desnutrição, ou mesmo a morte.

De alguma forma, não é possível, descartar a situação pela qual o mundo passa, a falta de comida. O número de pessoas que tem fome aumenta cada dia mais e isto é grave, considerando que provavelmente daqui a poucos anos, por exemplo, a humanidade, já não conseguirá deter, a escassez de comida. Por isso, desde agora deve-se pensar em soluções para

⁵⁸ Para que nossas discussões sobre paráfrases em redações de vestibular recebessem tratamento especializado, tivemos de contar com o trabalho de dois corretores de redações de vestibular (corretor A e corretor B), aos quais aqui já nos referimos (cf, nota de rodapé n. 39). Para esses corretores, pedimos somente isso: que apenas localizassem *pontualmente as paráfrases* (grifando-as) em “nossas” oito redações produzidas por vestibulandos em contexto de vestibular; além disso, pedimos aos corretores A e B que produzissem um julgamento (cada uma fez o seu) às paráfrases que eles localizaram nessas oito redações de vestibular que fazem parte de nossa pesquisa.

esta crise, que é de interesse de todos cidadãos, porque mais cedo ou mais tarde, as pessoas terão que dar atenção a esse fator, que ao contrário do que se pensava, algum dia o alimento acabará faltando para todos.

Face à leitura do T1, basicamente, notamos que as ideias nele arquitetadas se estruturam mais ou menos assim:

1º§ Apresentação da tese: a fome, um problema mundial + Breve exemplificação dessa tese, a qual aparece respaldada em dados oriundos de revistas e de telejornais.

2º§ Menção a meios de reduzir a fome no mundo + Esclarecimento desses meios sob forma de “paráfrase” de enunciados do TM1.

3º§ “Apresentação” de uma “suposta ideia” para determinar “fatores” (?), “os quais poderão amenizar o problema da fome no mundo” + Outro esclarecimento quanto ao problema da fome no mundo (este, também, “sob forma de paráfrase” de enunciados do TM1) + Alerta a todos nós quanto ao fator (?) desperdício.

4º§ Retomada da tese: A fome, um problema mundial + Outra alerta acerca da abrangência e da gravidade desse problema + Apelo final a nós leitores, sugerindo uma procura de soluções que venham conter a crise atual de alimentos.

Levando-se em conta essa estrutura que o vestibulando construiu, temos a dizer, particularmente, sobre algo que nela nos toca: “a paráfrase”. Esta apareceu “duas” vezes no T1 (2º§ e 3º§), segundo a avaliação dos corretores A e B.

Em se tratando da primeira ocorrência da paráfrase (2º§ do T1) — a qual não foi reconhecida unanimemente pelos corretores A e B, dado que àquilo que o corretor A julgou ser uma “cópia” de enunciados do TM1, uma informação que, “igualmente” já está posta nesse texto (TM1), o corretor B nada desse tipo disse, apenas negou ser, em outro caso, o 3º§ do T1 uma paráfrase —, ela nos colocou diante dos seguintes questionamentos: 1º) seria tal “(re)formulação” apenas uma “cópia”, perguntamo-nos?; 2º) as formas linguísticas que compõem o dizer “De acordo com estimativas do IBGE, (...) 8,7% da produção é perdida” (T1), realmente, se matêm sob efeito de mesmos sentidos do que se supõe, imaginariamente, existir no TM1?

A resposta imediata que damos a ambos os questionamentos acima é não. Mesmo que essa construção linguística não venha a ser um gesto de paráfrase (consoante à avaliação que dela foi feita pelo corretor A), é possível, de nossa parte, perceber o trabalho do vestibulando em apresentar um dado seguro (o IBGE) à sua argumentação — ele negocia com a língua, marcando isso no fio do dizer do T1: “De acordo com estimativas do IBGE (...)”. Assim, por não julgarmos ser uma cópia tal (re)escrita do vestibulando, buscamos em

Authier-Revuz (2004), exatamente no que essa estudiosa da enunciação nomeia de *heterogeneidades discursivas*, breves explicações que melhor respaldam o nosso “não” dado à avaliação que o corretor A atribui à paráfrase em questão.

Começamos, então, lembrando (com essa autora) que é preciso não se esquecer de que existem questões enunciativas fortes implicadas a qualquer (re)escrita⁵⁹ Afinal, em matéria de enunciação, um enunciado é sempre algo irrepetível. Sendo assim, esse “igual”, que no T1 é julgado ser do “outro” (talvez um plágio, por que não?), pode ter ganhado um estatuto-outro na (re)produção do vestibulando (estatuto esse que já é diferente no TM1). Vejamos, por exemplo, que no T1, o “mesmo” “enunciado-cópia” passou a ter uma estrutura invertida da que tinha no TM1: o possível motivo da perda da produção de alimentos (“(...) devido as más condições de transporte e armazenamento (...)”) aparece, no “enunciado-cópia”, anterior à estimativa feita pelo IBGE (“De acordo com estimativas do IBGE” (...)) “8,7% da produção é perdida”.); fato esse que, sem dúvida alguma, nos aponta para ênfases argumentativas diferentes, para sentidos-outros: no TM1, enfatiza-se a causa (as más condições de transporte e armazenamento) da perda de alimentos; já no “enunciado-cópia”, o efeito (a perda da produção) é que é enfatizado.

Ademais essas explicações anteriores, diríamos, também, que o TM1 aborda especificamente a “produção de grãos”, enquanto no T1, a referência a “produções” não é especificado e, por isso, o leitor pode compreender que se trata de produções de alimentos em geral.

Ante a essa inversão sintática que o vestibulando realizou no T1, “copiando informações” do TM1, asseveramos, então, haver novos sentidos acontecendo a partir de uma nova estrutura (T1). Sendo assim, reconhecer em tal inversão sintática um efeito (ou não) de paráfrase traz em si uma complexa questão: a presença de subjetividades ali implicada (nesse caso, a subjetividade daquele que julgou — o corretor A — tal parte do T1 não ser uma paráfrase de enunciados do TM1). No que tange aos grifos que pedimos para os corretores A e B realizarem no T1, constatamos que eles parecem em muito divergir quanto à maneira de serem avaliados enquanto paráfrases do TM1: o corretor A nos declarou que o candidato não realizou a paráfrase (nas suas palavras: “apenas copia um trecho do texto motivador”), ao passo que o corretor B nada declara acerca dessa suposta cópia.

No que tange a essa avaliação anterior do corretor A, abrimos espaço aqui para trazermos uma observação. Começamos dizendo que, as diferentes avaliações que os

⁵⁹ Quanto a isso, cumpre destacar que, os trabalhos authierianos não se detiveram, estritamente, em analisar a paráfrase. O foco de investigação dessa autora sempre foram as *heterogeneidades discursivas*.

corretores A e B fazem para um “eventual” “enunciado-cópia”, presente no T1, mostram que, no caso do corretor A, àquilo que o vestibulando escreveu não chega a marcar uma diferença em relação a enunciados do TM1; fato esse que deve não ter sido suficiente para que tal corretor (A) reconhecesse uma paráfrase ali na redação do vestibulando.

No entanto, tal avaliação que o corretor A enuncia para o que diz ser um “enunciado-cópia” de enunciados do TM1 não recoloca aqui a questão dos limites relativos aos sentidos que estão implicados ao ato de parafrasear. Nesse caso, não se trata de uma “identidade” de sentidos a ser reconhecida. A deformação mostra-se necessária, diríamos. Isso, sem dúvida, tem a ver com o juízo subjetivo que está implicado ao reconhecimento de gestos de paráfrase.

Acerca desse enunciado “cópia” (ou não), então, é possível imaginarmos agora, na condição de um vestibulando (o *scriptor* do T1), que este deve ter ficado com a certeza de tarefa cumprida, ante ao que lhe foi pedido (a produção de paráfrases de enunciados do TM1 da prova de redação de vestibular) — ao menos ele tentou (re)elaborar informações do TM1 de uma maneira-outra (com “leves” inversões), diríamos assim.

Quanto à segunda “ocorrência” da paráfrase no 3º§ do T1, trazemos algumas explicações para *o diferente* que nela encontramos — diferente esse que ali aparece dando margem a uma significação variada do TM1. Desse modo, a declaração “(...) várias pessoas sofrem com a carência do que comer, muitos outros cidadãos, consigam desperdiçar uma pequena parcela, que seja, de alimentos” (3º§ do T1), ainda que não seja bem uma paráfrase de enunciados do TM1 — ambos corretores A e B chegaram a essa mesma recusa, grifando esse mesmo trecho no T1 —, ela nos oferece espaço para (entre)vermos, por meio das combinações aí efetuadas pelo vestibulando, o que chamamos em nosso trabalho de *efeitos de sentido*.

Em relação a essa “não-paráfrase”, para analisá-la, partimos da ideia de que ela deve ser fruto de combinações de palavras/expressões que o vestibulando interpretou, conjuntamente, da leitura que fez do TM1, dado que sua formulação não resulta de nada que esteja em uma sequência/enunciado linear já produzida/o no TM1. Tentamos, então, explicá-la por meio do segundo fragmento de texto que faz parte do TM1.

Sendo assim, o vestibulando, no T1 — ao se referir à “carência do que comer” de que, no Brasil, “várias pessoas sofrem” e ao fato de, em nosso país, “muitos outros cidadãos” conseguem “desperdiçar uma pequena parcela, que seja, de alimentos” —, procurou, possivelmente, recuperar para sua escrita algumas ideias do TM1 do tipo “a crise mundial na produção de alimentos” e “o desastre que ocorre todos os dias (...): o desperdício” (no Brasil).

Porém, nesse ato de o *scriptor* do T1 tentar recuperar o já-dito no TM1 (ato esse que representa uma teima com o conteúdo do TM1, consoante o julgamento dos corretores A e B) há algo ali que vem a mais (por acréscimo), ou seja, a própria avaliação do vestibulando (este parece indignado com o desperdício), que vem, por exemplo, marcada através das formas verbais “consigam desperdiçar” (avaliação essa que é inexistente no TM1).

A respeito dessa escrita recusada pelos corretores A e B como não sendo paráfrase de enunciados do TM1, diríamos que a avaliação subjetiva de cada um deles pode não os ter levado a esses semantismos que colocamos lado a lado acima. Isso também, mesmo que tenha sido suscitado entre eles, não os levaria ao sim (o trecho analisado é paráfrase do TM1!). Ante ao que é estabelecido enquanto critério de avaliação da paráfrase, no *Manual do candidato*, (2008, p. 69), o vestibulando (nesse mesmo trecho analisado acima) não nos dá pistas de ter repousado suas ideias que construiu (“a paráfrase”) em ideias do TM1 — o enunciado “uma família de classe média joga fora, em média, 182,5 quilos de comida por ano (...)” (TM1) pode até ser tomado, nesse caso, como causa de tal escrita do vestibulando, porém a materialidade que compõe o “mesmo enunciado” no T1 não nos orienta a uma significação ‘aparentada’ com ele.

Para encerrar essa primeira análise, queremos discutir ainda sobre a possibilidade de um trabalho de autoria⁶⁰ se mostrando nessas “(re)formulações parafrásticas” acima discutidas. Esse trabalho, ainda que incipiente na produção analisada (T1), poderia ao menos ser tomado aqui a partir de interpretações outras que o produtor do T1 realizou com base em informações do TM1.

Partindo, então, da posição defendida por Orlandi (2004, p. 70) de que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”, é possível afirmarmos que as “paráfrases” do vestibulando (no T1) marcam o trabalho de um autor/*scriptor* perante o que ele próprio tenta nos dizer, es-cla-re-cer... (ora, suas “(re)formulações” são interpretáveis!).

⁶⁰ Resumidamente, o que nossas análises estão a chamar de *realização do trabalho de autoria em possíveis gestos de paráfrase* está relacionado às elaborações teóricas de Orlandi (2004), para quem *autoria* diz respeito a *gestos de interpretação* realizados no nível do simbólico por um sujeito que, imaginariamente, se considera origem do próprio dizer (idem, cf, p. 18) e às demonstrações práticas de Possenti (2002) e de Tfouni (2008) sobre esse mesmo assunto, as quais, respectivamente, lidam com a autoria enquanto *indícios* (algo possível de ser detectado no nível do simbólico, estando, pois, esses *indícios* relacionados às escolhas que um eventual autor/*scriptor* faz de formas linguísticas, a fim de (re)velar sua posição diante de objetos, acontecimentos, etc.) e enquanto *contenção da deriva* dos sentidos (fato esse que pode ser explicado quando o sujeito, em nosso caso, o vestibulando, ocupa a posição de autor/*scriptor* ante o que diz/enuncia, tentando aí “amarrar” a dispersão dos sentidos, por exemplo, através de retornos constantes a enunciados supostamente já produzidos por ele em um dado texto). Para um maior esclarecimento sobre a questão, sugerimos ao nosso leitor a leitura completa dessas referências; em nosso caso, acreditamos que essas explicações aqui nos bastam para que nos façamos entendidos diante de nossas breves intenções em tratar da autoria em gestos de paráfrases (re)formulados em redações de vestibular.

Exemplo disso pode ser sutilmente verificado por meio das formas linguísticas “consigam desperdiçar” (examinadas recentemente aqui), em que o vestibulando deixa (re)velar uma avaliação pessoal que ele faz do problema do desperdício em seu texto (T1). Também, acerca da (re)formulação “De acordo com estimativas do IBGE...”, avaliada pelos corretores A e B como sendo uma “cópia” de um dado enunciado do TM1, notamos certa emergência do princípio da autoria aí se fazendo quando o vestibulando, sob forma de discurso indireto (“De acordo com (...)”), procura inserir seu dizer no repetível (a paráfrase), (re)afirmando aquilo que recorta (“cópia”) do TM1 e confirmando sua hipótese de que a fome assola boa parte da população mundial.

4.3.1.2 Segunda análise: exaltando a paráfrase

No que diz respeito a essa outra análise que trazemos agora, procuramos conduzi-la a partir de um comentário deixado pelo corretor B junto à paráfrase que ele localizou e avaliou no T2: “o candidato reescreve o texto motivador com suas palavras, sem alterar o sentido dele. Demonstra que entendeu claramente a ideia do texto, desenvolve poder de síntese, clareza e precisão vocabular”. Ante a tal comentário, antecipamos o fato de que o mesmo sugere que a paráfrase realizada pelo vestibulando mostra-se bastante “comportada”. Observemos, antes de nada mais, o T2:

Texto 2 (T2):

A humanidade sem alimento suficiente

Em pleno século XXI, um grave problema assombra o mundo: A crise de alimentos. Esta tem levado muitas pessoas a passarem fome, chegando a um estágio lamentável. Portanto é necessário mudar essa realidade famélica de certos indivíduos, revertendo esse quadro, melhorando a qualidade de vida, ou seja, contendo a fome.

No século XIII, Thomas Malthus disse que no futuro não haveria comida em quantidade suficiente para todos. Seu pensamento ainda não foi totalmente confirmado, mas a situação atual da humanidade caminha aos poucos para isso. Os alimentos estão cada vez mais caros, nos últimos anos o aumento dos preços foi maior que 50% no geral. Isso faz com que pessoas de classe baixa, e as que vivem em estado de miséria não tenham acesso a comida, pelo fato de não terem condições de adquiri-las, acarretando fome as mesmas.

A crise têm dentre suas causas, a grande demanda de alimentos, decorrente da alta quantidade populacional em países emergentes como, Brasil, China e Índia, do desenvolvimento interno econômico que se eleva tornando cada vez mais essas nações, em nações urbanas importando em alto índice, aquilo que não está sendo mais produzido.

Outro fator causador deste colapso, é o desperdício e o seu índice é alarmante. De acordo com um artigo publicado no Jornal Folha de S. Paulo, uma família de classe média, e média, desperdiça 182,5% quilos de comida por ano. Esse dado mostra o quanto é grave esta questão e quão pouco é a consciência dos cidadãos em relação a isso.

Portanto, diante de tal caos é necessário que haja a diminuição no consumo excessivo de alimentos, a redução de desperdícios alimentícios e o investimento na produção de alimentos para romper com esta debilidade, aumentar a quantidade de comida, e de de comida acessível para toda população.

Em suma, é necessário mudar essa realidade e fazer com que todos os cidadãos sejam beneficiados, afinal qualquer pessoa tem direito a vida, a se alimentar.

Resumidamente, a estrutura textual do T2 nos orienta confirmar seus conteúdos da maneira seguinte:

1º§ Apresentação da tese: “A crise dos alimentos” no século XXI + Exposição de um dos efeitos dessa crise + Referência vaga/indeterminada a “meios” de sanar a atual crise dos alimentos.

2º§ Exibição da 1ª paráfrase (em todo o 2º§) com base em afirmações que, no TM1, aludem às teorias do pensador Thomas Malthus sobre a possibilidade de uma fome mundial ainda muito próxima a nós.

3º§ Exibição da 2ª paráfrase (em todo o 3º§) que destaca causas para a crise atual de alimentos.

4º§ Exibição da 3ª paráfrase (com base em um dado estatístico presente no TM1 sobre desperdício de alimentos) + Comentário de tom pessoal, destacando a gravidade do problema da fome e a falta de consciência de cidadãos quanto a isso.

5º§ 1º Desfecho: sugestão acerca de um possível modo de conter a crise de alimentos no mundo.

6º§ 2º Desfecho: manifestação de um provável desejo (da parte do vestibulando) em mudar a realidade da atual crise de alimentos.

Quanto à estrutura do T2, destacamos dela aquilo que melhor interessa à nossa segunda análise: a paráfrase. Esta apareceu três vezes nesse texto (no 1º, 2º e 3º parágrafos), consoante os corretores A e B. Como na análise do T1, mostramos agora, por sua vez, no T2, alguns *efeitos de sentido* resultantes do trabalho do vestibulando com aquilo que ele recortou do TM1. Ademais, a partir de tais efeitos de sentido, discutimos a questão da subjetividade⁶¹

⁶¹ Apesar de os corretores A e B serem preparados para localizar (e “avaliar”) o que seriam paráfrases dos textos motivadores da prova de redação de vestibular (*Situações A e B*) em redações de vestibulandos, temos de nos dar conta de que a subjetividade não é algo assim domesticável e, volta e meia, ela emerge desestabilizando o processo seletivo de vestibular, porque coloca corretores em desacordo.

que parece estar embutida em reconhecimentos (em nosso caso, realizados pelos corretores A e B) de gestos de paráfrase (re)formulados em redações de vestibular.

Inicialmente, em se tratando da 1ª paráfrase presente no 2º§ do T2 (“No século XIII, Thomas Malthus disse que (...)”), podemos afirmar que ela nos faz aqui (entre)ver sentidos-outros (estes, claro, são diferentes daqueles que “existem” no TM1) emergindo a partir de sua estrutura (re)formulada. Quanto a isso, destacamos que o referido parafraseamento trata de uma enunciação sobre outra enunciação — o uso, nessa paráfrase do T2, de um *verbo dicendi*⁶² (“disse que”) corrobora bem isso. Esse verbo aparece, pois, (re)significando sentidos que podem não se verificar no TM1. Ora, “prever algo” (TM1) não é o mesmo que “dizer algo” (T2) — o fato de (pre)ver alguma coisa parece ser fruto de um possível estudo que se tenha realizado da parte de Thomas Malthus e não algo accidental, da maneira como foi metaenunciado (“Thomas Malthus disse que (...)”).

Para esse parafraseamento do 2º§ do T2, destacamos, também, que sua estrutura, sob forma de discurso indireto (“Thomas Malthus disse que (...)”), sinaliza um papel-outro daquele que agora metaenuncia (o vestibulando/*scriptor*). Este, por sua vez, assume papel de comentador daquilo que, “conforme” o TM1, “Thomas Malthus previu”. Aqui, cumpre destacar que, embora tal papel nos faça enxergar sentidos-outros na paráfrase em questão, estes não implicam deformação no conteúdo do TM1 — isso, com efeito, nos autoriza asseverar que a (re)formulação do vestibulando está, enunciativamente, dentro do que se chama de “limiar de distorção do sentido” (FUCHS, 1994, p. 29).

Ainda no 2º§ do T2 (2º, 3º e 4º períodos), verificam-se outros gestos de paráfrase que nos levam até sentidos, em parte, diferentes daqueles que, normalmente, se pode (re)construir por meio do TM1. Diante desses gestos, esclarecemos que eles (no T2) servem para o vestibulando questionar a não validade total da tese de Thomas Malthus (“Seu pensamento ainda não foi totalmente confirmado, mas a situação atual da humanidade caminha aos poucos para isso.”) e, além disso, para direcionar a exposição de idéias que o produtor do T2 construiu em torno da questão da alta de preços dos alimentos (situação essa que, no mundo atual, tem levado grande parte de pessoas à miséria).

Assim, quanto a esses três períodos que compõem o 2º§ do T2, notamos que, mesmo sendo resultado da leitura atenta que seu produtor procurou fazer do TM1, eles ficaram divididos entre a possibilidade de (re)construir fatos que são realçados do TM1 no T2 (por exemplo, a previsão que Thomas Malthus, no século XVIII, fez acerca da possibilidade

⁶² Nome que se dá a verbos de declaração, como, por exemplo, “afirmar”, “dizer”, “exclamar”, “responder”, etc.

de uma fome mundial) e fatos que agora (no T2) se calam (por exemplo, o despertar da ONU, do Bird e do FMI para a gravidade de problemas decorrentes da alta de alimentos no mundo). Isso, sem dúvida alguma, denota escolhas subjetivas do vestibulando que optou por destacar em seu texto alguns fatos do TM1 e outros simplesmente por silenciá-los.

Sobre os gestos de paráfrases que apenas um de nossos corretores (o corretor A) nos indicou ocorrer em quase todo 3º§ do T2, destacamos alguns efeitos de sentido que, como na análise acima do 2º§ do T2, nos dizem agora do diferente, de sentidos-outros.

Assim, primeiramente analisando o TM1(3º§), observamos que seu autor, estando a validar a ideia final concluída no 2º§ de tal texto — o fato de que o mundo hoje come mais —, justifica esse argumento nos informando de que países emergentes como China, Índia e Brasil, além de terem, nos últimos anos, desenvolvido economicamente mais, tornaram-se mais urbanos, deixando, pois, de produzir seu próprio alimento para comprá-lo no supermercado. De modo um pouco diferente, a paráfrase do 3º§ do TM1, no T2 (3º§), procura realçar não a circunstância final enunciada no 2º§ do TM1, mas a crise de alimentos em si e suas causas, uma delas, por exemplo, pode ser “a grande demanda de alimentos...”. Nessa paráfrase, então, o *scriptor* realçou a causa da crise de alimentos e não seu(s) efeito(s), da maneira como, no TM1, se realça.

Além desse diferente que pontuamos haver no T2, surgem, em seu final, informações extras — a demanda de alimentos está associada, segundo o vestibulando, à “a alta quantidade populacional em países emergentes como, Brasil, China e Índia”, e ainda ao “desenvolvimento interno econômico que se eleva tornando cada vez mais essas nações, em nações urbanas importando em alta quantidade, aquilo que não está sendo mais produzido” (T2) — que não constam, exatamente, do TM1. Elas, possivelmente, são produto da leitura e interpretação que o vestibulando fez do TM1 de passagens do tipo: “economias emergentes”, “produto interno bruto” e “(...) deixou de produzir seu próprio alimento para comprá-lo (...)”. Para essa (re)formulação (3º§ do T2), diríamos que houve deslizos de sentido — estes, por exemplo, aparecem quando o vestibulando “traduz” PIB (produto interno bruto) (TM1) por “desenvolvimento interno econômico” (DIE ?) (T2) e o relaciona a uma das causas (?) da crise de alimentos em países emergentes.

No que tange ao reconhecimento dessa paráfrase do 2º§ do T2, torna-se, também, possível destacar que os grifos do corretor A parecem não levar em conta valores construídos semanticamente pelo vestibulando — os deslizos de sentido indicados acima atestam bem isso. Dessa forma, o corretor A pode estar fora do limiar de distorção de sentidos para o que

se espera de uma leitura do TM1 e o corretor B, por ter percebido tal fato, optou por não aceitar o 3º§ do T2 uma paráfrase de enunciados do TM1.

Acerca desse fato, nosso ponto de vista, enunciativamente aqui construído, nos permite imaginar que o corretor A, provavelmente, não deve ter avaliado tal paráfrase em termos do que se chama de “parentescos semânticos” entre dois segmentos de textos, isto é, conforme Wittgenstein (*apud* FUCHS, 1994, p. 132), “semelhanças mais ou menos locais, construídas a partir da interpretação de enunciados, e não de um núcleo comum partilhado por todos os enunciados (...)”⁶³. Ao que nos parece, então, esse corretor apenas a olhou a partir de palavras (núcleos comuns) que nos saltam, a primeira vista, como “iguais” no T2 (3º§) e no TM1 (3º§), deixando, pois, de se atentar à noção wittgensteiniana de “parentescos semânticos”, que poderia, caso soubesse, levá-lo a rever a avaliação que fez dessa paráfrase presente no 3º§ do T2. Talvez o corretor B tenha ficado atento a isso, já que recusou ser paráfrase o trecho do T2 a que estamos nos aludindo.

A respeito de mais um gesto de paráfrase (o último), o qual foi assim localizado e avaliado por ambos os corretores A e B no 4º§ do T2, temos a dizer que ele trata de uma (re)formulação que revela as escolhas de seu *scriptor* que servem para dizer dos “mesmos sentidos” do TM1 e, também, (re)vela possíveis *efeitos de sentido* aí emergindo. Exemplo disso está na invenção de um suposto artigo (publicado na Folha de São Paulo) que, no T2 (4º§), é tomado pelo vestibulando para nos relatar sobre o desperdício de alimentos que ocorre no Brasil — artigo esse que não é referido pelo TM1 (neste, o que vemos é uma apresentação de um dado com base em uma estimativa feita pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, a Embrapa, acerca do desperdício em nosso país). Além disso, a troca de “joga fora” (TM1: “(...) uma família de classe média joga fora (...)”) por “desperdiça” (T2: “(...) uma família de classe média desperdiça (...)”) aponta para a presença de uma subjetividade aí, o vestibulando, a qual, por estar imersa no simbólico (o T2), nos faz perceber um efeito de mesmos sentidos do TM1. Assim sendo, “jogar fora” e “desperdiça” funcionam no 4º§ do T2 sinonimicamente, dada a argumentação do TM1 que mobiliza “jogar fora” para direcionar o(s) sentido(s) para a conclusão de que há desperdício⁶⁴.

Frente a essa questão das escolhas que o vestibulando marcou na (re)formulação do 4º§ do T2, notamos que ela, por ser de natureza subjetiva, nos leva a (re)conhecer, em tal parte desse texto, sentidos-outros. Cabe, por ser parte do que essa segunda análise se intitula

⁶³ Tradução nossa.

⁶⁴ Parece ser esse o motivo de os corretores A e B enxergarem no 4º§ do T2 uma paráfrase bem-sucedida de enunciados do TM1, levando inclusive o corretor B a produzir o comentário que, no início dessa segunda análise, reproduzimos.

(*exaltando a paráfrase...*), aqui retomarmos o comentário que o corretor B nos deixou junto às paráfrases que ele apontou haver no T2.

Reiterando, então, tal comentário, o qual, sumariamente, nos diz que “o candidato reescreve o texto motivador com suas palavras, sem alterar o sentido dele”, é possível agora afirmar, sem qualquer receio nosso, que essa certeza do corretor B, ante a(s) paráfrase(s) (duas somente, conforme ele) que o vestibulando produziu no T2 e que ele as avaliou, sob o efeito da objetividade imaginária do processo seletivo de Vestibular, corresponde ao que Orlandi (2004) chama de “ilusão de completude”. Acerca disso, diríamos aqui que nossas análises confirmam algo diferente. Ora, T2 (exatamente no 2º, 3º e 4º parágrafos aqui observados) é incompleto — sentidos lhe faltam, porque podem também faltar no TM1. A opinião do corretor B de que os “mesmos sentidos” dos enunciados do TM1 não se alteraram nas (re)formulações parafrásticas presentes no T2 serve, com efeito, para corroborar a hipótese de nosso trabalho: há subjetividade(s) determinando o fato de se tentar conceber dois ou mais enunciados como sendo paráfrases de outro(s) enunciado(s). Essa subjetividade, no caso, a de corretores de redação de vestibular, é que nos faz, por conseguinte, crentes naquilo que ela afirma ser o TODO, o UM do sentido, “o mesmo sentido” que acontece uma segunda vez, por exemplo, em paráfrases como as do T2.

Para finalizar essa análise, resta-nos comentar, a partir dos três parafraseamentos que formam o T2, sobre a questão do princípio de autoria. Assim, para caso da paráfrase que o vestibulando produziu no 2º§ do T2, observamos que ela corrobora o que Possenti (2002) chama de “indícios de autoria”. Estes, por exemplo, podem ser notados em tal paráfrase, através das formas linguísticas “disse que” que compõem o metaenunciado “No século XIII, Thomas Malthus disse que (...)”. Tais formas⁶⁵ linguísticas que o vestibulando empregou (a fim de introduzir a paráfrase a que estamos nos referindo) reproduzem, pois, “o mesmo” da voz do suposto artigo, que foi publicado na Folha de São Paulo (elas denunciam, sim, marcas de um trabalho do vestibulando enquanto autor de sua “modesta” paráfrase).

Quanto à paráfrase que aparece no 3º§ do T2, podemos dizer que ela, ao procurar (re)formular as causas que, no TM1 são dadas para a crise de alimentos, evidencia para nós leitores o trabalho de seu produtor tentando retroagir a esse “já-dito”. É nesse gesto de retorno “ao mesmo” (a paráfrase) que o vestibulando assume aí uma posição de autor, já que nesse

⁶⁵ Em se tratando do uso das formas linguísticas que compõem a expressão “disse que”, as quais serviram ao vestibulando para introduzir a paráfrase em sua redação, destacamos que a troca “previu”, em “(...) Thomas Malthus (...) previu” (TM1) para “(...) Thomas Malthus disse que” (T2), impõe que aí reconheçamos o estatuto desses verbos. Sendo assim, *prever*, o qual pode ser considerado um *verbo factivo*, apresenta o efeito de fazer pressupor a verdade do que é dito na oração encaixada. O mesmo não ocorre com verbo *dizer*, o qual não é um *verbo factivo* e, por isso, não produz um efeito de verdade daquilo que é dito.

agir na (com a) linguagem do TM1 e do T2 ele teve de amarrar parte da dispersão de sentidos que sempre se instala em qualquer texto, devido à equívocidade da língua (TFOUNI, 2008, p. 141-142).

4.3.1.3 Terceira análise: refletindo sobre o *acréscimo* que “nada” parece mudar

Acerca do texto abaixo (T3), colocamo-nos a analisá-lo a partir daquilo que nele se diz ser da ordem do “mesmo” e a partir daquilo que, em tal texto, parece ficar silenciado como sendo da ordem do “outro”. Quanto a isso que pode estar silenciado no T3 (“o outro”), nossa análise procura reivindicá-lo, a princípio, através do que o corretor B escreveu junto às paráfrases que ele apontou haver no T3. Segundo esse corretor, em todos os parafraseamentos identificados no T3, “o candidato reescreve com suas palavras as ideias centrais do texto motivador, retomando o enunciado anterior com acréscimo de outras palavras”. Esse acréscimo não seria “o outro”, “o diferente”, aquilo que nas (re)formulações parafrásticas presentes no T3 estaria a refratar o UM do sentido, questionamo-nos? Observemos, anterior a isso, o T3:

Texto 3 (T3):

O mal do desperdício

[A alta no padrão de vida de milhares de brasileiros, chineses e indianos ao invés de causar alegria a comunidade internacional] trouxe preocupações e tristezas. O fato dessa parcela consumir mais e se alimentar melhor fez o preço dos alimentos dispararem 57% em relação ao último ano. Em consequência disso, o banco mundial prevê que 100 milhões de pessoas possam passar para a linha da pobreza.

O economista Thomas Malthus defendia que o crescimento da população não era acompanhado pela expansão da agricultura, e por esse motivo, em um futuro próximo, a sociedade passaria fome. Felizmente as inovações tecnológicas no campo da agricultura provaram que Malthus estava errado, e hoje sabsesse que com a agricultura mecanizada é capaz de se produzir com grande eficiência e abastecer o mundo todo. Porém, em um mundo globalizado e capitalista a distribuição de alimentos se torna mais complexa, uma vez que o alimento é uma mercadoria, e dessa forma deve ser comercializado visando-se o lucro. Mas como vivemos em uma sociedade onde muitos não tem a oportunidade de produzir, é necessário medidas que possam garantir alimentos a aqueles que não podem adquiri-lo.

Calcula-se que uma família de classe média jogue fora, por ano, o suficiente para alimentar uma criança por 6 meses. Um produto que perde a validade para ser comercializado no supermercado ainda tem 2 semanas para ser consumido, e estima-se que uma rede de supermercado jogue fora 2000kg de alimentos por mês. Falta uma política para garantir que esses alimentos que são jogados fora sejam repassados pra aqueles que necessitam.

O mundo só produz a quantidade necessária para alimentar as pessoas. Mas para que isso aconteça é necessário a conscientização de pessoas e empresas para conter o desperdício e trilhar um futuro melhor.

O T3 está, basicamente, assim estruturado:

1º§ Apresentação da tese: “A elevação no padrão de vida de pessoas estimulou, em países emergentes (China, Índia e Brasil), o consumo excessivo e o aumento de preços de alimentos”.

2º§ Apresentação da 1ª paráfrase — esta foi produzida com base na tese de Thomas Malthus (TM1).

3º§ Apresentação da 2ª paráfrase — esta foi produzida com base em estimativas de uma pesquisa realizada pela Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) (TM1).

4º§ Conclusão: Tentativa de responder à pergunta que finaliza a *Situação A* da prova de redação de Vestibular: “Como conter a fome no mundo?”.

No que tange à paráfrase existente no 1º§ do T3 acima, ressaltamos nela haver efeitos de sentido-outros que não muito se equivalem a conteúdos do TM1 — estes, em sua maior parte, parecem mesmo distantes do que Fuchs (1994, p. 30) declara como sendo, do ponto de vista enunciativo, um parafraseamento “admissível” (vejamos isso abaixo). Cabe aqui ressaltar o fato de que os corretores A e B realizaram diferentes grifos em tal parágrafo do T3 para o que acreditam ser uma paráfrase de enunciados do TM1 — o corretor A, por exemplo, identificou a paráfrase em todo o 1º§ do T3, ao passo que o corretor B somente a viu em seu 2º período. Isso, uma vez mais, corrobora a hipótese de nosso presente estudo: há, sim, o trabalho de subjetividade(s) procurando conceber/reconhecer “o mesmo sentido” de enunciados do TM1 agora em enunciados do T3 (1º§).

Tendo em vista o fato de que o 1º§ do T3 é composto de informações (re)interpretadas e (re)construídas com base em diferentes partes do TM1 (1º e 4º parágrafos deste)⁶⁶, é válido destacar que em tal fragmento do T3 se torna quase impossível procurar (entre)ver *efeitos de sentidos* semelhantes àqueles de quem o “originou”. As formas linguísticas que compõem o 1º§ do T3 podem até ser iguais as que constituem o TM1, porém o sentido que delas se pode construir não.

⁶⁶ O TM1 do processo seletivo de vestibular (2008) é formado por dois breves textos. O primeiro possui apenas três parágrafos e o segundo cinco parágrafos. Como não ficaria nada elegante nossas análises fazerem referências a um ou outro texto separadamente, buscando sempre relacioná-los ao que intitulamos de TM1, optamos por contar sequencialmente aqui os parágrafos do segundo texto que compõe o TM1 como 4º§, 5º§ (...) parágrafos deste. Isso se faz possível, claro, na medida em que tais textos versam sobre conteúdos semelhantes.

Ora, perscrutando o 1º período do 1º§ do T3 não vimos “motivo plausível” algum para que o corretor A o considerasse como sendo um gesto de paráfrase. Isso que nele é enunciado (“A alta no padrão de vida de milhares de brasileiros, chineses e indianos ao invés de causar alegria a comunidade internacional (...)), sem dúvida, é fruto de uma interpretação distorcida que o vestibulando realizou do 3º§ do TM1. Neste se leem somente esclarecimentos relacionados ao fato de o mundo hoje comer mais — cita-se, quanto a isso, no TM1, “China, Índia e Brasil” como “economias emergentes” que, atualmente, “lideram o movimento de alta no padrão de consumo de suas populações” —; não há indícios, pois, de uma opinião no TM1 semelhante à ideia de “a alta no padrão de vida de brasileiros” “causar” algo na “comunidade internacional” (1º§ do T3).

Examinando melhor esse gesto de paráfrase no T3, temos que admitir, respaldados em Saussure (2006), que ele põe em jogo outro sistema de valores funcionando, diferentemente do sistema que o “motivou” a vir a ser assim (o TM1). Diríamos, então, que o vestibulando (re)vestiu o 1º§ do T3 de uma significação-outra que dilui informações do TM1. No TM1, por exemplo, os adjuntos adverbiais que aparecem no enunciado “O aumento se deu principalmente na China, na Índia e no Brasil (...)”, não mais, no 1º§ do T3, se mantêm funcionando nessa mesma função sintática. Neste (1º§ do T3) os “mesmos adjuntos adverbiais” passaram a exercer função de adjuntos adnominais.

Quanto à outra paráfrase que forma o 2º período do 1º§ do T3, nela percebemos sentidos-outros emergindo em meio a uma rede de valores que, semanticamente, se diferem da rede de valores organizados no TM1 (1º e 4º parágrafos deste). Como as ideias de tal período retomam ideias relacionadas à “paráfrase” do 1º período do 1º§ do T3, é possível, pois, afirmar, do ponto de vista argumentativo, que ele (o 2º período do 1º§ do T3) põe em relevo uma argumentação outra, que não mais, como no TM1 (1º§), visa a destacar informações ligadas à “gravidade dos problemas decorrentes da alta de alimentos”.

Diante disso, destacamos alguns efeitos de sentido que o 2º período do 1º§ do T3 nos permitiu aqui conceber. Estes nos advieram de dois recursos que o vestibulando nele empregou: a inversão sintática de “No último ano, os preços [subiram] 57%” (1º§ do TM1) para “(...) o preço dos alimentos [dispararam] em 57% em relação ao último ano” (2º período do 1º§ do T3) e a aparente sinonímia, nesse mesmo trecho do T3 (subiram = dispararam). Quanto ao emprego da inversão sintática, ressaltamos que ela realmente nos sinaliza um sentido-outro variável do TM1. Ora, a paráfrase do vestibulando expressa em seu final uma consequência para o motivo de brasileiros, chineses e indianos terem, ultimamente, modificado seus padrões de vida (Cf, 1º período do 1º§ do T3). Essa consequência, que

aparece redigida em forma de uma comparação (“(...) em relação ao último (...)”), em nada se assemelha ao 1º§ do TM1 (neste se pode ler, através da forma dêitica “no último ano”, uma referência a um dado que seu autor procura enunciar, mas não uma comparação). A respeito da sinonímia empregada no mesmo período do T3 que estamos aduzindo, é válido destacar que ela parece não levar em conta aos outros constituintes (palavras) do enunciado em que aparece — é bem provável que, no TM1, a palavra “subiram” não esteja investida de tom tão enfático como em “dispararam”, mas a algo mais factual.

No que tange ainda o 1º§ do T3, notamos com ele (agora, em seu 3º e último períodos) certo esforço do vestibulando por garanti-lo sob “o mesmo sentido” que, imaginariamente, julga “existir” no TM1 (1º§). Neste se enuncia que “(...) 100 milhões de pessoas poderão submergir na linha que separa a pobreza da miséria absoluta (...)”; já no 3º período do 1º§ do T3 se enuncia que “o banco mundial prevê que 100 milhões de pessoas possam passar para a linha de pobreza”. Para o parafraseamento em questão (1º§ do T3), cumpre destacar que o mesmo traz *efeitos de sentidos* possíveis de serem (entre)vistos por meio da forma verbal “poderão” nele presente. Essa forma verbal, que veio (re)formulada no futuro do presente do indicativo (1º§ do T3), nos declara sobre algo mais certo de acontecer (há pessoas que já estão quase a submergir na linha da pobreza) e não acerca de possibilidades que uso de formas verbais no presente do subjuntivo (“possam passar”) (T3) parecem nos sugerir (as pessoas podem passar para a linha da pobreza).

Quanto à (re)formulação parafrástica que ambos os corretores A e B localizaram no 2º§ do T3, é interessante examiná-la diante de sentidos que suas formas linguísticas parecem não nos dizer de modo aparentado ao que no TM1 é enunciado. Para tal (re)formulação, já de início, afirmamos que pouco tem a ver com informações que constam do TM1. Ela — diferente ao comentário do corretor B, que declaradamente nos pareceu aprovar “o mesmo sentido” de enunciados do TM1 reproduzido via escrita do vestibulando (segundo tal corretor, uma vez mais aqui, “o candidato reescreve com suas palavras as idéias centrais do texto motivador, retomando o enunciado anterior com acréscimo de outras palavras”) — ilumina “o a mais”, semanticamente inexistente no TM1. Exceto o nome de “Thomas Malthus”, que é retomado do TM1, as predicções direcionadas a Thomas M. são outras no 2º§ do T3.

Esse “a mais” que pontuamos existir no 2º§ do T3, certamente, está para algo da ordem das memórias discursivas⁶⁷, para o que aqui parece fazer furo, significando, pois, um

⁶⁷ Acerca dessa questão das “memórias”, que em AD tanto se discute, nosso estudo está apenas a mencioná-las aqui. Para maiores detalhes, sugerimos uma leitura inicial em ORLANDI (2002).

fator de emergência de subjetividade, nesse caso, relacionado ao comentário do corretor B. Quanto a tais memórias, a AD as nomeia de *institucionalizada* (o arquivo) e de *constitutiva* (o interdiscurso). Dessa forma, quando o vestibulando, “respaldado” no TM1, tenta (re)formular o enunciado “(...)Thomas Malthus (1766-1834) previu, no século XVIII, que no futuro não haveria comida em quantidade suficiente para todos” ((re)escrevendo-o assim: “O economista Thomas Malthus defendia que o crescimento da população não era acompanhado pela expansão da agricultura, e por esse motivo, em um futuro próximo, a sociedade passaria fome”), nota-se em sua (re)formulação certo uso de matérias de arquivo — estas não funcionam aqui enquanto algo individual (de “posse” do vestibulando), mas enquanto aquilo que, pode supor já formulado, já existindo socialmente (por exemplo, algum discurso malthusiano que versa sobre “crescimento da população”).

Esse uso que, no T3, o vestibulando pode ter feito do que em AD se diz estar vinculado a uma memória institucionalizada nos mostrou outro caminho para (entre)vermos aí sentidos outros; sentidos esses que passaram no 2º§ do T3 a ser diferentes daqueles que podemos construir a partir do TM1. Ora, pelo que se pode ler no enunciado acima do TM1, a referência que se faz ao economista e demógrafo Thomas Malthus está somente ligada às suas supostas previsões que se relacionam a um mundo futuramente famélico, e não a informações ligadas às teses que, historicamente, Malthus sentenciou. Quanto à questão de o vestibulando ter (ou não) feito uso do que se liga à memória constitutiva nessa “paráfrase” do T3, nada ousamos arriscar dizer — isto porque, no que tange ao interdiscurso, nosso acesso a ele fica limitado pela própria materialidade linguística.

Ademais esses gestos de paráfrase identificados acima pelos corretores A e B, há ainda no T3, exatamente em seu 3º§, segundo esses mesmos corretores, mais uma paráfrase de enunciados do TM1. Acerca de tal paráfrase, ela nos permite pensar, novamente, em *efeitos de sentido* se (re)fazendo em meio ao que se diz no T3 (3º§). Nesse caso, deixamos de dizer do “a mais”, questionado recentemente, para outra vez aqui, (re)considerarmos aquilo que Wittgenstein (*apud* FUCHS, 1994, cf, p. 132) chama de “parentescos semânticos”, isto é, paráfrases que podem ser religadas por relações semânticas locais — essas relações, conforme FUCHS (1994, cf, p. 131) são (re)construídas através de interpretações que podemos realizar em meio à complexa rede de semelhanças de enunciados. É nessas redes, então, que nos pomos a enxergar alguns *efeitos de sentido* emergindo a partir da terceira e última paráfrase presente no T3 (3º§).

No que diz respeito ao primeiro período do 3º§ do T3 — em que se pode ler: “Calcula-se que uma família de classe média jogue fora, por ano, o suficiente para alimentar

uma criança por 6 meses” —, o qual foi recusado pelo corretor A na condição de uma não paráfrase de enunciados do TM1 (tal corretor, primeiramente, grifou o referido período do 3º§ do T3, mas depois o sinalizou como sendo uma “cópia” do que “já” se diz no TM1), podemos analisá-lo diferente desse julgamento por que o mesmo passou. Ora, se observado atentamente, esse período se distingue do que se enuncia no TM1 — o *scriptor* mexeu, sim, em sua rede de significações! No TM1, “o mesmo” dizer acima se relaciona a uma estimativa que é marcada estatisticamente (ainda no TM1, se diz que, no Brasil, em média, por ano, “182,5 quilos de comida” são jogados fora), ao passo que, no T3 (1º período do 3º§), tal estimativa está silenciada (ausente). Esse silenciamento, de fato, implica reconhecer sentidos-outros aí (e não “o mesmo”, “a cópia”, conforme avaliação do corretor A) do tipo: há “um suficiente” (calculado?) “determinado (?) por todos nós enquanto mínimo necessário para alimentar uma família durante 6 meses”, o qual vem sendo, anualmente, jogado fora por pessoas da classe média brasileira. Seria ou não uma cópia esse dizer do T3? Deixamos que nosso leitor decida... Se é que cabe alguma decisão aí!?

Quanto ao segundo período do 3º§ do T3, que foi julgado, agora, por ambos os corretores A e B como sendo uma paráfrase de enunciados do TM1, notam-se interessantes efeitos de sentido, que nos levam imaginar diferentes informações para o TM1.

Tal paráfrase parte, diferente da “paráfrase-cópia” anteriormente analisada, de “estimativas divulgadas pela Embrapa” (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Essas estimativas, porém, se diluem em meio ao texto do vestibulando, passando, pois, a assumir aí outros sentidos.

Acerca disso, nota-se que o TM1 anuncia que “Um hipermercado pode desperdiçar, por mês, até 2000 kg de alimentos bons para o consumo (...)”, já no T3, sobre esse “mesmo dizer”, afirma-se que “(...) uma rede de supermercado jogue fora 2000 kg de alimentos por mês”. Assim sendo, nessa (re)formulação parafrástica do T3, observamos que o estabelecimento de identificações, que os corretores A e B devem ter feito para julgá-la enquanto tal, pode não ter percebido *efeitos de sentido* que as trocas “hipermercado” (TM1), trocada por “supermercado” (3º§ do T3) e “pode desperdiçar” (TM1), trocada por “jogue fora” (3º§ do T3) nos permitem aqui conceber. Ora, como sabemos, “um supermercado” e “um hipermercado” são espaços físicos de proporções bastante contrárias: um é “hiper-”, o outro é “super-”; além disso, a modalização “pode desperdiçar” realça uma incerteza do que poderia ser aí questionado — modalização essa que está ignorada na paráfrase do vestibulando.

Feitas todas essas análises para o T3, urge reiterarmos seu começo, exatamente quando reproduzimos o comentário do corretor B para todos esses gestos de paráfrases acima analisados. Acerca do que nos informou tal corretor, exceto para a “paráfrase” inicial do 3º§ do T3 (esta foi apontada por ele como sendo uma “cópia” de uma informação já “dada” no TM1), as outras (re)formulações parafrásticas do T3 contam com “ideias centrais do TM1” e ainda com “acréscimos de palavras”. Em face desses esclarecimentos do corretor B, perguntamos o seguinte: os sentidos do TM1 estão assim, a princípio, tão acessíveis ao vestibulando, a ponto de ele ter conseguido, apenas com acréscimos de palavras, tocar nas ideias centrais de tal texto? A troca de palavras de um texto por outras palavras que, imaginariamente, se dizem sinônimas garante a *scriptors* facilmente chegar ao *Um* dos sentidos?

Isso nossas análises conseguem responder com um intenso não! O “a mais”, por exemplo, que analisamos recentemente, nos mostrou outros caminhos para o sentido que foi (re)construído pelo vestibulando no T3. O que temos a dizer, então, é que o acrescentar de palavras às paráfrases do T3, por ora, avança para outras possibilidades de sentido, para o *Não Um* do sentido, para algo até mesmo inesperado em uma redação de vestibular. Acerca disso, cabe aqui ressaltar que, no contexto vestibular, corretores de redação sempre trabalham sob efeito do imaginário da lógica de objetividade de suas provas, avaliando positivamente, pois, somente regularidades (o que se dá em rede) encontradas na escrita de vestibulandos, e nunca o “a mais”, “o excesso”.

Para finalizar a terceira análise, temos algo mais a dizer acerca do “diferente” que constitui as (re)formulações parafrásticas do T3. Ele, por sua vez, nos convida, agora, a refletir sobre a questão da autoria. Antes, porém, ressaltamos que, aqui, ela, rapidamente, está sendo analisada com base em Orlandi (2004), quem nos assegura que “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (idem, p. 69).

Sob uma perspectiva orlandiana, assim, diríamos que as paráfrases presentes no T3 nos dão provas de que houve uma “função-autor” (função essa que supõe ser “origem do dizer”) cuidando por (re)formular aquilo que deveria ser os “mesmos sentidos” do TM1 da prova de redação de vestibular — quem sempre espera isso são os corretores de redações do vestibular. Vejamos, por exemplo, que o fato de recortar “dados” (no caso, referências estatísticas) do TM1 e de inseri-los/as em seu dizer (o T3) faz supor, de nossa parte, além de uma “tarefa a cumprir” (a paráfrase no vestibular), que o vestibulando “controlou” seu texto

na direção do *Um* dos sentidos, do TODO imaginário, perante o qual, certamente, ele deve se ver na origem daquilo que disse.

Desse modo, notamos que os parafraseamentos analisados no T3 marcam um trabalho de autoria do vestibulando aí se efetivando. Esse trabalho do vestibulando, algumas vezes aqui, ao se fazer ante a um simbólico (T3), a princípio, desconhecido (TM1), demonstrou que aquele que o (re)fazia (o vestibulando/o *scriptor*) teve de ousar (re)formular sentidos do outro, além de ter de assumi-los para si na condição de “mesmo sentido” do que, imaginariamente, supõe ser o(s) sentido(s) do TM1 da prova de redação de vestibular.

4.3.1.4 Quarta análise: Espreitando sentidos que (a)parecem ampliados

Nessa quarta análise de gestos de paráfrase, os quais foram localizados e avaliados por ambos os corretores A e B no T4 abaixo, nos propomos a espreitar, via substituições (sinonímias) e deslocamentos (inversões sintáticas) de unidades linguísticas os quais o vestibulando realizou a partir de partes do TM1, ampliações de sentido que podem, desde já, ser tomadas enquanto inexistentes na “Situação A” da prova de redação que aqui analisamos. Sendo assim, vejamos, primeiramente, T4:

Texto 4 (T4):

Crise dos alimentos

Desde os primórdios da humanidade, há a idéia de que no futuro não haverá comida o suficiente. Isso vem assustando a humanidade, que ao passar dos anos busca uma solução para a escassez de comida.

Os alimentos são essenciais na vida do ser humano, mas com a alteração na economia global, os países passaram a consumir mais. Com o aumento da economia as famílias estão se dirigindo cada vez mais a cidade, deixando de produzir seu próprio alimento, para comprar em mercados, necessitando uma maior produção para atender toda a população.

O preço dos alimentos subiram 57%, uma das maiores altas dos últimos anos, pessoas que sobrevivem com poucos recursos, puderam ficar abaixo da linha da pobreza, graças ao aumento do preço da comida.

No Brasil há um enorme desperdício, são jogados fora 2000 quilos de alimentos aceitáveis para consumo, em feiras o desperdício também é grande, famílias de classe média jogam em média 182,5 quilos de alimentos fora por ano. Na produção e armazenamento de grãos o desperdício chega a 10 milhões de toneladas por ano, antes de chegar nos pontos de venda.

É necessário que haja uma política para conter as altas dos preços, tornando-os acessíveis a população carente. A produção de alimentos deve aumentar de maneira significativa, é preciso que haja melhoras no armazenamento. A população deve ser conscientizada para saber utilizar melhor os alimentos e não desperdiçar.

Em suma, se houver uma baixa nos preços e uma conscientização da população, os alimentos ficaram acessíveis a todos, diminuindo a crise e a fome das pessoas carentes.

Sumariamente, após a leitura do T4, podemos assim dizer que, suas ideias foram organizadas por seu *scriptor* da seguinte forma:

1º§ Apresentação da tese (a futura crise de alimentos) + Comentário breve acerca dela.

2º§ Exibição da 1ª paráfrase (centrada na ideia de um possível aumento global no consumo de alimentos e em consequências disso para todos nós).

3º§ Exibição da 2ª paráfrase (centrada no aumento do preço de alimentos e em consequências negativas disso na vida de várias pessoas).

4º§ Exibição da 3ª paráfrase (centrada na ideia do desperdício de que o TM1 nos informa).

5º§ Apresentação de estímulos, orientando as pessoas acerca “do que devem buscar para conter, de uma forma geral, a crise de alimentos”.

6º§ Sumarização rápida das ideias anteriores.

No que diz respeito a essa estrutura, notamos que, em sua primeira (re)formulação parafrástica (2º§), identificada enquanto tal somente pelo corretor A, diríamos que houve aí alteração na rede de sentidos daquele que a engendrou, o TM1. Essa paráfrase, que vem após uma estrutura sintática inicial, produzida pelo vestibulando com base em uma “oposição” (?)⁶⁸ (“Os alimentos são essenciais na vida do ser humano, mas”), procura retomar informações que, inicialmente, o TM1 nos expõe acerca do fato de, hoje, o mundo comer mais. Este texto (TM1) nos esclarece (3º§) de que “Uma mudança de padrão de consumo é suficiente (...) para uma alteração significativa na economia global”.

Ora, a (re)formulação que o vestibulando fez desse enunciado modifica bastante a representação do conteúdo que o TM1 nos instiga recuperar. Em tal enunciado (TM1), nota-se que seu produtor declara que “uma mudança no padrão de consumo” é o “suficiente para acarretar “uma alteração (...) na economia global”, e não o contrário, conforme T4 (2º§), a economia se modificando, devido a uma mudança no padrão de consumo (T4: “com a alteração na economia global, os países passaram a consumir mais”). Sendo assim, tomou-se,

⁶⁸ Quanto a essa “oposição”, de nossa parte, nos estranhemos diante dos sentidos nela veiculados. À suposta “alteração na economia global”, seguida do dizer “os países passaram a consumir mais” não caberia melhor o papel de tentar explicar (“Os alimentos são essenciais na vida do ser humano, por isso (...)”) o caráter essencial dos alimentos na vida do homem? — caráter esse que foi destacado pelo vestibulando anterior à palavra “mas”.

nessa “(re)formulação parafrástica”, o efeito pela causa, implicando, sem dúvida, esses sentidos-outros que acabamos de (re)construir.

Insistindo nesse fato de a economia ter se alterado (efeito) e, conseqüentemente, “ter levado países a um consumo maior”, o vestibulando acaba modificando outros sentidos que a isso procurou somar, também, a partir de partes do TM1 (3º§): “Com o aumento da economia as famílias estão dirigindo cada vez mais a cidade, deixando de produzir seu próprio alimento, para comprar em mercados”. Ora, consoante ao TM1, não foi o aumento na economia que fez famílias procurarem a cidade, nem menos essa nova “direção” (o êxodo rural) foi o que as fez produzir seu próprio alimento. No TM1, a grande questão (causa) que, novamente, é destacada está no fato de que o mundo, atualmente, consome mais. Isto, sim, é quem levou a economia acelerar sua produção. Em decorrência desse novo ritmo de produzir, então, no TM1 (3º§), afirma-se o fato de haver pessoas do campo (chineses e a indianos) procurando a cidade para morar (esta circunstância foi que as obrigou a deixar de produzir seu próprio alimento, indo comprá-lo em supermercados). Trata-se aqui de outros *efeitos de sentido* (distantes em certa medida do TM1), isso que, outra vez, encontramos no 2º§ do T4.

Essas observações acerca de outros sentidos emergindo desse primeiro parafraseamento analisado (2º§ do T4) nos levam a considerar que, o julgamento de verossimilhança, a paráfrase (o/a qual somente o corretor A o percebeu, conforme dissemos), entre essa parte de tal texto e alguns fatos presentes no TM1, atesta, novamente, a hipótese da presente dissertação: existe subjetividade envolvida no reconhecimento daquilo que Fuchs (1994, p. 38) prefere chamar de “paráfrase linguística previsível” entre dois enunciados a estabelecer critérios para sua identificação, os quais supostamente nos afastariam de tal previsibilidade para esse fenômeno de linguagem. Em se tratando de uma paráfrase linguística previsível, temos de concordar aqui com Fuchs (idem, p. 130), ao nos dizer que “não se trata de dizer se, sim ou não, dois enunciados são paráfrases um do outro, mas pensar em quais condições interpretativas esses enunciados podem ser tomados como tais”⁶⁹. De qualquer forma, é sempre bom pensar que há subjetividade implicada o reconhecimento de paráfrases linguisticamente previsíveis.

Sendo assim, no que tange haver uma subjetividade determinado o reconhecimento de paráfrases, por exemplo, na paráfrase do 2º§ do T4, avaliada enquanto tal somente pelo corretor A, temos razões fortes para nos manter ante a ideia de que, mesmo sendo apagada essa avaliação por algum critério *a priori* determinado (nesse caso, os critérios

⁶⁹ Tradução nossa.

que controlam toda a lógica imaginária de objetividade de provas de redação vestibular), ainda assim, tal subjetividade (em especial aqui, a do corretor A) poderá ser notada, como acima tentamos aduzir isso.

Algo nisso é fato: há marcas linguísticas no 2º§ do T4 — essas, certamente, são tomadas por corretores de redação de vestibular apenas pelo caráter gramatical que sempre assumem, e não pelo caráter semântico, da forma como deveria, dado que o reconhecimento de paráfrases relaciona-se a aspectos semânticos e não a aspectos gramaticais —, as quais se fazem notadas apenas pelo corretor A, quem diz haver aí uma paráfrase de enunciados do TM1. Essas “marcas” que o corretor A deve ter tomado para si, ao reconhecer a paráfrase em questão, não seriam sinônimos ou inversões sintáticas de que o vestibulando se valeu para tecer “o mesmo”? Os parágrafos seguintes ocupam em nos dizer desse questionamento nosso.

Além desse parafraseamento examinado acima, mostramos, conforme a estrutura já apontada para o T4, um outro: o parafraseamento marcado por ambos os corretores A e B em seu 3º§. Neste, também, verificam-se sentidos passando a ser outros, já que os mesmos podem não nos dizer daqueles esperados da leitura e interpretação do 1º§ do TM1.

No que tange a isso, começamos dizendo que, a estrutura sintática que o vestibulando (re)formulou (des)envolve encadeamentos de diferentes idéias do T4 (isso ao mesmo tempo) em um único período. Esse parafraseamento, assim, distorce grande parte do conteúdo suscetível de ser lido no TM1. Ao dizer de uma só vez que “O preço dos alimentos subiram 57%, uma das maiores altas dos últimos anos, pessoas que sobrevivem com poucos recursos, puderam ficar abaixo da linha da pobreza, graças ao aumento do preço da comida”, nota-se aí que o vestibulando, possivelmente preocupado em apresentar razões para marcar o insucesso da vinda de pessoas (isso na China e na Índia) do campo para a cidade (2º§ do T4), recortou do TM1 enunciados que supostamente o levaria a isso — porém, nesse gesto de (re)dizer, ele (o vestibulando/*scriptor*) acabou se esgarçando diante do que (re)escreveu, por exemplo, no final de seu parafraseamento ((...) pessoas (...) puderam ficar abaixo da linha da pobreza, graças ao aumento do preço da comida). Estranho!?... No entanto, preferimos interpretar o item lexical “graças”, que geralmente conota sensação de alívio — como, pois, o que deveria ser uma causa para a sequência de enunciados que, no decorrer desse gesto de paráfrase, foca a questão do desperdício — a tentar aqui dizer outra coisa.

Ainda em relação ao T4, temos a dizer do terceiro parafraseamento que os corretores A e B determinaram nele acontecer. Nesse momento do T4 (4º§), consideramos haver uma expansão de sentidos para a (re)formulação parafrástica que aí se encontra, apesar de, conforme acabamos de dizer, esta ficar sob avaliação dos corretores A e B como sendo

(e)feito dos “mesmos enunciados” do segundo TM1. Sendo assim, face, por exemplo, ao enunciado “No Brasil há um enorme desperdício, são jogados fora 2000 quilos de alimentos aceitáveis para consumo, em feiras o desperdício também é grande, famílias de classe média jogam em média 182,5 quilos de alimentos fora por ano” (4º§ do T4), é possível já notarmos em sua (re)formulação, a qual vem marcada basicamente por sinonímias e algumas inversões sintáticas, um pouco dessa expansão de sentidos.

Em se tratando de sinonímias encontradas na (re)formulação acima, vale, nesse caso, destacar a troca “alimentos bons” (2º TM1) por “alimentos aceitáveis” (4º§ do T4). Ora, um alimento que recebe de um enunciador a designação de “bom” não deve ser de natureza semelhante a outro que se enuncia como sendo “aceitável”. “Saudável”, sim, parece estar mais próximo do que seja “bom”, fazendo-nos supor que, da parte do vestibulando, houve certa confusão na escolha de uma sinonímia pertencente à cadeia paradigmática do que se informa no TM1 para compor o “mesmo sentido” nesse enunciado (4º§ do T4). Todavia, há quem diga aqui que a designação “alimentos aceitáveis” se mantém dentro de um limiar de distorção perante essa tentativa do vestibulando em parafrasear a “mesma expressão” do TM1, “alimentos bons” — posição essa que poderia desdizer nossa argumentação anterior acerca do que estamos trazendo para o 4º§ do T4.

Quanto às inversões que ocorreram na estrutura sintática do 2º§ do 2º TM1, observamos que elas, no T4, nos levam a perceber aí sentidos-outros. O dizer, por exemplo, “Um hipermercado pode desperdiçar, por mês, até 2000 kg de alimentos bons (...)” (2º§ do TM1) marca, por meio da modalização “pode” (que nele há) uma possibilidade, ao passo que, a (re)formulação parafrástica acima nada disso nos expõe. Assim, o fato de esta trazer, em seu início, o adjunto adverbial (“No Brasil (...)”) cria um efeito de generalização, já que àquilo que no 2º TM1 se declara está para um lugar restrito, pontual e inespecífico (“Um hipermercado pode (...)”). Novamente aqui, isso nos leva a afirmar que aparecem sentidos outros nesses gestos de paráfrases que constituem T4. Sobre o outro enunciado que compõe o 4º§ do T4 (também parafrástico), podemos dizer que ele se mantém sob parentesco semântico maior com o que se diz no 4º§ do 2º TM1.

No que tange, enfim, a questão do *princípio da autoria*, sempre trazida brevemente ao final de nossas análises, ressaltamos que, embora tenham (nas (re)formulações parafrásticas identificadas pelos corretores A e B ao longo do T4) ocorrido afirmações contraditórias (“Os alimentos são essenciais (...), mas com a alteração (...”), empobrecimentos semânticos (“alimentos aceitáveis”), etc., consideramos que tal princípio se faz presente em alguns incipientes trabalhos do vestibulando/*scriptor* sobre o já-dito.

Exemplo disso são os recortes que o vestibulando fez de diferentes dados/informações destacados(as) nos TM1, para tentar nos situar diante do que ele intitula de “Crise dos alimentos”. O vestibulando, lembrando Tfouni (2008, cf, p. 146), procura, nessas partes do T4 que analisamos, *conter a deriva de sentidos* que aí se instala, ainda que, em alguns momentos, isso não se efetive, implicando fuga de sentidos àquilo que foi (re)formulado.

4.3.2 2ª Parte

4.3.2.1 1ª Análise: Analisando “o mesmo” a partir de sinonímias e de inversões sintáticas

Nessa análise para gestos de paráfrase, optamos por verificar o que o uso de sinonímias e de inversões sintáticas pode provocar em conteúdos que foram (re)formulados pelo vestibulando/*scriptor*, a partir de informações que ele recortou do TM2. Antes disso, atentemos ao que nos diz T5:

Texto 5 (T5):

O limite da evolução

A ciência surpreende a cada dia com suas novas especulações e descobertas, que buscam na maioria das vezes facilitar ou econtrar soluções para a humanidade, mas a questão é, até onde a ciência pode interferir? E no que ela pode afetar daqui a algum tempo?

Cientistas visam um estudo com jovens homicidas com intuito de saber se há alterações em seus cérebros quando colocados diante de sons e imagem agressivas querem analisar principalmente a região frontal e suas reações durante o processo, mais essa foi uma notícia que intriga muito os defensores dos direitos humanos que questionaram quais atitudes seriam tomadas posteriormente aos resultados.

Há indícios de que fatores externos possam amenisar a violência como a alimentação, por contribuírem com a atividade cerebral. A busca por meios alternativos para uma melhora eficaz do detento não é algo desperdiçado já que não é algo muito brusco; não seria a intervenção científica algo muito extremista analisando-se pelo fato que acima de um criminoso se trata de um ser humano?

Muitas descobertas podem trazer diagnósticos eficientes, podem criar diversos benefícios, porém é preciso não desviar-se do fato que todo ato antecede uma consequência, e que mudar e evoluir é bom mas deve-se conhecer os limites para que a vida não se torne algo banal, e se crie situações irreversíveis.

Após a leitura do T5, é possível assim estruturá-lo:

1º§ Apresentação da tese: Referência geral às descobertas científicas + Dois questionamentos destacando (quanto a isso) questões éticas.

2º§ (Re)elaboração de idéias do TM2 (a paráfrase) com alusões a fatos que nos situam ante a comprovadas causas e os efeitos de descobertas científicas sobre seres humanos.

3º§ Questionamento sobre o que fazem as intervenções científicas na vida de detentos (criminosos).

4º§ Tomada de posição do *scriptor* quanto aos limites das descobertas científicas.

Frente ao T5, então, podemos verificar, conforme os corretores A e B nos asseguraram, o uso aí do recurso da paráfrase. Esta (2º§ do T5), basicamente, foi estruturada por seu *scriptor* a partir de elementos linguísticos preexistentes na estrutura sintática de enunciados que compõem o 1º § (do 3º ao 8º períodos) do TM2 (cf, p. 98). Esses “mesmos elementos”, agora (re)organizados no T5 pelo vestibulando — por meio de inversões sintáticas e de sinonímias daquilo que já está posto no TM2 — nos permitem, por estarem assim (re)formulados, refletir sobre o que (a)parece decretado como sendo o *Um* dos sentidos: “o candidato reescreve com suas palavras as ideias centrais do texto motivador com novas palavras, sem que o sentido do mesmo seja modificado, utilizando-se de sinônimos, inversões de períodos, etc.” — comentário deixado pelo corretor B junto ao parafraseamento que ele localizou haver no T5.

Sendo assim, no que tange a (re)formulação parafrástica presente no 2º§ do T5 acima, notamos, já em seu começo, o uso de uma sinonímia — “Cientistas visam um estudo com jovens homicidas com intuito de saber se há alterações em seus cérebros (...)” —, certamente, resultante da substituição lexical que o vestibulando procurou fazer de “Um grupo de pesquisadores gaúchos (...) anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas” (TM2). Nesta ocasião, diríamos que a troca de “Um grupo de pesquisadores gaúchos” por “Cientistas” não nos leva a sentidos tão semelhantes, posto que ela não reivindica, como esse enunciado do TM2, idéias de restrição (“Um grupo de...”) e de especificidade (“de pesquisadores gaúchos”). Pelo contrário, em tal troca sinonímica há uma generalização (“Cientistas”), que, também, parece não levar em conta ao que é próprio à palavra “cientista” (alguém já especializado no ramo da ciência). Ficaria melhor a (re)formulação de “Um grupo de pesquisadores gaúchos” sob a forma “Alguns pesquisadores do Rio Grande do Sul (RS)”; esta, com certeza, deixaria o vestibulando mais próximo do que Fuchs (1982, p. 73) considera ser a “base de parentesco formal” entre frases, ou seja, o lugar por onde locutores devem elaborar sentidos, semelhanças e diferenças para o que vêm a dizer na condição de “mesmo”.

Ainda quanto ao mesmo enunciado “Cientistas visam um estudo com jovens homicidas (...)”, verificam-se sentidos-outros emergindo da combinação entre suas “novas” formas linguísticas. No TM2 declara-se que “Um grupo de pesquisadores gaúchos (...) anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas” — fato que, sem dúvida alguma, se realizará (o uso da forma perifrástica de futuro “vai estudar”, comum na linguagem oral, denota bem essa ação determinada por tais pesquisadores). Já no enunciado do T5, a “mesma declaração” nos permite verificar outros sentidos — sentidos esses que parecem nada nos corroborar acerca daquilo que o TM2 concede enquanto um fato certo de acontecer. Neste salienta-se que “pesquisadores vão estudar” e não que “cientistas visam a um estudo” — há, também, diferentes objetos completando “vai estudar...” e “visam...” (o primeiro deles (TM2) corresponde ao “cérebro de cinquenta jovens homicidas” e o segundo (T5) a “um estudo com jovens homicidas”).

No que tange às inversões sintáticas, destacamos, por exemplo, a finalidade — esta podendo apenas ser presumida de uma afirmação do TM2: “Estudos feitos nos últimos anos apontam que alterações no funcionamento do lobo frontal (...) podem ser responsáveis por perturbações (...)” — que o vestibulando atribuiu ao estudo que “cientistas” realizarão “com jovens homicidas”: “Cientistas visam um estudo com jovens homicidas com intuito de saber se há alterações em seus cérebros” (T5). Sendo assim, observa-se que ele suprimiu informações relacionadas ao anúncio que pesquisadores fizeram — informações do tipo “a idade dos homicidas” e o “local em que eles estão detidos” (TM2) —, para, enfim, dizer do “objetivo” de tal projeto — “objetivo” esse que é enunciado (no T5) a partir de uma provável leitura e interpretação que o vestibulando fez de “Estudos feitos apontam (...)”. As alterações em cérebros de homicidas já foram constatadas em estudos realizados, diz-nos o TM2.

O querer saber, então, sobre as alterações ocorridas no cérebro de homicidas — quando estes são expostos a imagens e sons agressivos — parece não ser, pois, o foco dos pesquisadores gaúchos. Certamente, a finalidade dessa empreitada de “cientistas” deveria, no T5, se relacionar melhor ao enunciado: “Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinquentes e psicopatas podem ser apresentadas à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade” (3º§ TM2), e não ao que se tentou considerar.

Quanto à utilização de termos sinônimos e de inversões sintáticas analisados acima, uma vez mais, (re)afirmamos que sentidos-outros passaram acontecer para essa paráfrase, agora, no T5. Diferente do comentário de um dos corretores, afirmamos ser possível sublinhar, também, sobre as novas palavras e as novas construções sintáticas, as quais compõem a paráfrase do vestibulando, modificações ocorridas a partir do conteúdo que

constitui o TM2. Emprego de inversões sintáticas e de sinonímias parece, pois, não garantir “o mesmo sentido” a uma (re)escrita de vestibular que disso depende muito.

Por fim, em relação ao *princípio de autoria* a que temos sempre nos referido em momentos finais de nossas análises, asseveramos que o mesmo pode, por exemplo, ser observado no modo com que o vestibulando/*scriptor* abre o 2º§ do T5. Assim, o simples fato de esse *scriptor* procurar rapidamente responder (no 2º§ do T5) o que ele próprio questiona no parágrafo anterior (1º§ do T5) (os limites e alcances da ciência em nossas vidas) demonstra nisso o trabalho do autor, dado que aí se marca sua tentativa de retroagir com o já-dito. Dessa forma, mesmo que o *scriptor* não tenha conseguido atentamente domesticar a *deriva de sentidos* (a qual, normalmente se instala em qualquer texto) naquilo que ele (re)formulou (a paráfrase presente no 2º§ do T5) — buscando, para isso, escolher a palavra “exata” (palavra essa que, supostamente, o levaria aos “mesmos sentidos” do TM2) —, acreditamos ser a única paráfrase encontrada pelos corretores A e B no T5 (2º§) uma prova que corrobora um breve trabalho de autoria aí se efetivando.

4.3.2.2 2ª Análise: Refletindo sobre o que se diz ser uma (re)escrita com “clareza e precisão vocabular”

Com relação a essa outra análise, também, envolvendo comparações nossas entre o TM2 e a (re)escrita do vestibulando (esta foi considerada pelos corretores A e B como sendo quase toda constituída por gestos de paráfrase), nos colocamos a refletir acerca de uma suposta transparência de “sentidos” (“os mesmos” do TM2) para o T6 — estes, possivelmente, foram melhor alcançados pelo corretor B, já que ele nos pareceu satisfeito diante de parafraseamentos que, para nós, destacou haver no texto abaixo. Vejamos, anterior a isso, o texto do vestibulando:

Texto 6 (T6):

O cérebro como um instrumento de pesquisas

Várias pesquisas têm sido feitas com o cérebro, em busca de cura para doenças aperfeiçoamento nos tratamentos neuropsicológicos. Porém, quando se trata de trabalhos realizados com órgãos do corpo humano, é preciso que os procedimentos sejam feitos com ética. Ao mesmo tempo que essas pesquisas trazem benefícios, podem prejudicar a saúde do corpo que está sendo estudado, como já foi visto na experiência realizada pelo português António Egas Moniz.

No Brasil, pesquisadores gaúchos [propuseram um projeto de estudos] que provocou manifestação. Segundo eles, [o cérebro de jovens infratores seria analisado] em vários processos, entre eles a ressonância

magnética e com essas análises seria possível entender distúrbios como a agressividade e a violência. [Mas, entender que alterações no cérebro pode] gerar distúrbios, não seria a solução para o problema desses jovens homicidas, pois [existem outros fatores como dificuldades na relação familiar e socioeconômica que podem] também interferir na formação psicológica.

De acordo com estudos feitos por pesquisadores dos Estados Unidos, essas mesmas alterações no cérebro que causam reações de agressividade, podem induzir também a comportamentos instáveis. Os estudiosos ainda afirmam, que certos danos cerebrais debilitam o poder de ação do indivíduo em suas atividades diárias, o que acaba prejudicando seu desempenho no trabalho.

Segundo os autores do projeto de estudo com jovens infratores, não seria somente o cérebro e seu funcionamento o instrumento utilizado nas pesquisas, eles considerariam também os fatores que interferissem no comportamento desses seres humanos, com o objetivo de criar políticas que ajudem a desenvolver uma forma de apoio aos jovens, evitando que cheguem a atitudes agressivas.

Visando ajudar esses jovens a se comportarem de maneira mais calma, para que possam retomar suas atividades após terem pagado pelos seus crimes, é aceitável a ajuda da ciência com projetos e estudos, desde que sejam feitos com ética e respeito para com o corpo desses seres humanos.

Face ao T6, podemos estruturá-lo da maneira seguinte:

1º§ Apresentação da tese: Referência a pesquisas feitas com o cérebro humano + Alusão, sob forma de parafraseamentos do TM2, a uma experiência realizada pelo cientista Antônio E. Moniz.

2º§ (Re)formulação de fatos presentes no TM2 (nova paráfrase) referindo-se a estudos que serão realizados por pesquisadores gaúchos.

3º§ Outra (re)formulação de fatos narrados no TM2 (mais uma paráfrase) acerca de consequências advindas de ações de estudiosos no cérebro humano.

4º§ (Re)formulação do TM2 de mais informações relacionadas ao trabalho de pesquisadores brasileiros (última paráfrase).

5º§ Tomada de posição do vestibulando (a favor) ante a questão do uso que a ciência geralmente faz do corpo humano em pesquisas.

No que se refere, então, ao modo de estruturar informações para compor um texto, notamos que, no T6 acima, o vestibulando procurou — via ao que se diz ser em *Manuais de redação para o vestibular* uma argumentação expositiva — amarrar sua (re)escrita a um já-dito, a um “mesmo” dizer “já” enunciado no TM2. Isso, em parte, os grifos de nossos corretores (reproduzidos por nós no próprio T6) atestam. Porém, quanto a esse já-dito — o T6 foi quase todo construído com ênfases apenas no TM2 —, perguntamos o seguinte: é possível afirmar que ele esteja tão claro, acessível a todos que venham lê-lo, da forma com que o

corretor B que o avalia? Acerca disso, diríamos apenas que se trata, uma vez mais aqui, de um efeito imaginário de objetividade circundando a avaliação que corretores de redação de vestibular fazem de textos de vestibulandos, a qual, conseqüentemente, por esse motivo, (quase sempre) coloca esses corretores sob efeito da literalidade da paráfrase: a crença de que os sentidos de um texto, por exemplo, o T6 (conforme o corretor B), são da ordem do *Um* e, portanto, “estáveis”.

Essa pergunta anterior, justificando-a agora de um modo-outro, nos ocorre em nossa presente análise, porque junto à avaliação do corretor B para o T6 (esse corretor nos indicou haver vários parafraseamentos no T6) veio escrito o seguinte comentário: “O candidato o tempo todo produz a paráfrase com clareza e precisão vocabular e mantém o sentido do texto motivador”. Esse comentário (de natureza subjetiva) nos leva a real questão que, nessa análise, desejamos discutir: a questão do tratamento transparente da linguagem que nele parece ressaltar.

Para começar, diríamos que, tentar dizer o que o “outro” disse não é nada fácil. Isto porque, conforme discutimos ao longo do terceiro capítulo da dissertação, a linguagem é de uma ordem incompleta e, por assim ser, ela sempre nos convoca à interpretação (ORLANDI, 2004, p. 11) — interpretação essa que pode não ser “a esperada”, em nosso caso, por um avaliador de redações de vestibular, dado que sua espera diz respeito aos “mesmos sentidos” dos textos motivadores da prova de redação de vestibular, e não por outros sentidos. Todavia, essa questão da incompletude da linguagem não parece notada pelo corretor B, o qual avaliou ser a linguagem do T6 “clara”, além de contar com “os mesmos sentidos” de enunciados do TM2.

Vejamos, por exemplo, que a alusão feita pelo *scriptor* do T6 (1º§) à pesquisa de Antônio Egas Moniz não vai bem ao encontro disso que o corretor B aí notou (o completo, “os mesmos sentidos do TM2”). Ao final do TM2, exatamente em subtítulo “Quando a ciência se volta contra a razão”, aparecem referências a três casos de “monstruosidades científicas”, as quais (apesar do modo “aparentemente objetivo” que parece representá-las) nos fazem aí supor um convite ao leitor do TM2 (o vestibulando) a reflexões (e por que não a interpretações?) ante a modos-outros de que a ciência poderia deles se valer para intervir na vida humana. Dessas três referências o vestibulando fez uso, no T6, apenas da terceira (o caso do médico português Antônio E. M. que, por cortar feixes do lobo-frontal do cérebro de criminosos, conseguiu transformar essas pessoas em seres menos agressivos). É justamente no uso dessa informação pelo *scriptor* do T6 (1º§) que se pode notar o *Não Um*, o sentido que já não é da ordem do mesmo do TM2.

Ora, no TM2, as ações do médico António E. M. parecem servir de alerta/esclarecimento ao leitor quanto ao que “faz” a ciência em meio às suas “descobertas”; já no T6, essa “mesma” informação foi usada para marcar uma comparação na argumentação do vestibulando (“pesquisas trazem benefícios”, como, também, “podem prejudicar a saúde do corpo”, diz a (re)formulação do vestibulando). Esses sentidos-outros que estamos destacando aqui servem, pois, para nos colocar diante do “já-dito no TM2” diferentemente do que assegura o corretor B para o T6, quem determina ser o 1º§ desse texto o “mesmo” do que vem em enunciados finais do TM2.

Em outro parágrafo do T6 (2º§), podemos (re)pensar sobre o já-dito, também, semelhante ao que acabamos de fazer acima: verificando as relações que (agora) se (re)estabelecem entre enunciados que, ao serem retirados do TM2, passaram a se relacionar a outros enunciados do T6. Nesse caso (2º§ do T6), notamos que vestibulando, “atento” a falhas que historicamente pesquisas científicas cometeram (estas foram “mostradas igualmente ao TM2” na (re)formulação parafrástica que o *scriptor* realiza no T6 (1º§), conforme o corretor B), nos apresenta outra (re)formulação investida, novamente, de sentidos-outros — fato esse que contesta aqui a certeza do *Um* dos sentidos. Porém, é sempre bom lembrar que essa certeza “dos mesmos sentidos” (agora no T6) relaciona-se ao efeito imaginário de objetividade da prova de redação de vestibular, por meio do qual o corretor B pôde avaliar a segunda paráfrase presente nesse texto (T6).

Sendo assim, no 2º§ do T6, nota-se, agora explicando melhor o que acima aventamos, que o vestibulando busca (sob forma de discurso indireto marcado aí pelas formas linguísticas “Segundo eles...”) nos (re)dizer de um suposto projeto que pesquisadores gaúchos, recentemente, se propuseram a realizar: um estudo do cérebro de 50 jovens homicidas (TM2). No entanto, essa (re)formulação, ao que aqui nos parece, já não é tão igual a que podemos construir via enunciados do TM2. Quanto a isso, notemos que, no T6, aquilo que, a princípio, foi (re)formulado está ligado a circunstâncias que finalizam o seu 1º§ (ao fato de que, no passado, pesquisas envolvendo o corpo humano já falharam); algo, pois, que pode ser notado como diferente no TM2, já que neste a “mesma idéia” se volta para sua proposição inicial (tema), que é informar seus leitores de um projeto que jovens pesquisadores gaúchos realizarão, e não para fatos que podem servir para contestar uma pesquisa científica (2º§ do T6).

Ademais, analisando pontualmente outros enunciados do T6 (2º§), podemos destacar o fato de haver outros-sentidos emergindo ainda dessa parte de tal texto — por exemplo, ante a “(in)certezas” que podem ser verificadas na (re)formulação do vestibulando

sobre o projeto de pesquisadores gaúchos. Ora, no TM2 diz-se que o projeto “vai estudar o cérebro...”, e não que, conforme o T6 (2º§), “o cérebro (...) seria analisado (...)”. Nesta breve tentativa reformulação (T6), pois, se declara sobre uma possibilidade, e não sobre uma certeza, como deveria (TM2).

Ante a essas reflexões trazidas até aqui para o T6, torna-se possível verificarmos algo nelas que está relacionado ao modo como a língua(gem), ou melhor, a parafrase é percebida por corretores de redações de vestibular durante o julgamento que dela fazem. Para nos dizer que o vestibulando, no T6, conseguiu (re)produzir “o mesmo”, o *Um* dos sentidos do que vem enunciado em partes do TM2, o corretor B, possivelmente, se voltou apenas para aspectos de natureza linguística (nesse caso, por exemplo, para o lado denotativo dos enunciados do TM2, ou seja, palavras deste que agora se repetem no T6), os quais, nas paráfrases acima analisadas, julga-se sê-lo. Quanto a esse modo de perceber parafraseamentos no T6, 2º§, diríamos que o mesmo é falho, dado que a parafrase é uma prática de linguagem cuja natureza é semântica e não gramatical; daí não caber (como parece ter ocorrido no T6/2º§) avaliá-la, exclusivamente, sob critérios de ordem linguística

Novamente aqui, temos de concluir que o julgamento da parafrase em redações de vestibular está sujeito à subjetividade daquele que a reconhece (ou não) enquanto tal, perante ao contexto em que ela é (re)formulada, o processo seletivo de vestibular. O que, na redação de vestibulandos, é afirmado estar “claro e preciso” para um corretor (para o corretor B, no caso dessa análise), pode não corresponder àquilo que outro corretor também afirma acerca dessa mesma redação. Sendo assim, ao compararmos acima semantismos do TM2 com semantismos (re)formulados no T6 por um *scriptor*, ocupamo-nos somente de aí reconhecer diferenças semânticas, e não de colocar o corretor A ou B em conflito com o que avaliaram. Quanto a tais diferenças garantimos que elas não nos serviram aqui para negar a parafrase que corretor B nos indica haver no T6 (2º§), mas, como dissemos no início dessa sexta análise, para (re)pensarmos se os sentidos de textos que foram (re)formulados estão assim tão dependentes de nossa mercê, trans-pa-ren-tes.

Ainda quanto à questão desses semantismos por que procuramos exitir entre o TM2 e o 2º§ do T6, é oportuno destacar, como forma de esclarecê-la, que um semantismo X é aquilo que é sempre julgado enquanto algo identificável a alguma coisa que é semantismo de Y (o contrário também é válido) (FUCHS, 1982, cf, p. 119). Talvez seja dessa identificação de coisas (no caso, certamente, palavras que no TM2 se fazem presentes) de que o corretor B se valeu para nos anunciar destacadamente que as (re)formulações do vestibulando no T6/2º§demonstram os “exatos” sentidos localizáveis no TM2. Prova disso pode ser o fato de esse

mesmo corretor destacar (veja no T6 o que colocamos entre colchetes), no 2º parágrafo do T6, trechos que certamente o levaram a perceber aí paráfrase.

Feitas essas considerações sobre o que o olhar subjetivo dos corretores de redações de vestibular (A e B) nos trouxe junto às (re)formulações parafrásticas do T6, restamos, aqui, acrescentar à presente análise algumas observações finais acerca da questão do *princípio da autoria* em gestos de paráfrases realizados em redações de vestibular. Para isso, selecionamos o 3º e 4º parágrafos do T6, ainda não discutidos.

Sendo assim, no que tange, primeiramente, ao 3º§ do T6, observamos que o parafraseamento nele presente nos dá pistas de um *princípio da autoria* aí se efetivando. Ora, o fato de o vestibulando trazer para o T6 (3º§) uma informação que se respalda em estudos realizados por pesquisadores dos Estados Unidos (“De acordo com estudos feitos...”) não denota apenas um efeito de mesmo do TM2 a ser reconhecido por corretores de redações de vestibular. Há aí a voz do outro (re)ssignificando sentidos (dado que ela corresponde a uma linguagem que tenta nos remeter a outra linguagem) e sendo (re)ssignificada no T6. Quanto a isso, temos de concordar com Possenti (2002, p. 112-113) ao dizer que ser autor é “dar voz aos outros enunciadore (...)”. Isso, sem dúvida alguma, o *scriptor* do T6 procurou fazer em seu texto, ainda que, provavelmente, não se visse assim, na condição de autor.

Semelhante ao 3º§, o 4º§ do T6, o qual também é produto de (re)elaborações parafrásticas do TM2, vem corroborar o *princípio de autoria* aí se concretizando na produção do vestibulando. Nesse outro parágrafo (4º§ do T6), o que se vê, além do “mesmo” acima demonstrado, é uma tentativa de o *scriptor* retroagir com a informação mostrada no 3º§ — além de estudar o funcionamento do cérebro de jovens infratores (cf, 3º§ do T6), o projeto de pesquisadores do Rio Grande do Sul visa a analisar fatores que se supõe interferir no comportamento dessas pessoas (cf, 4º§ do T6). No 4º§ (e, também, ao longo de todo o T6), o princípio de autoria, pois, se materializa em gestos que o vestibulando realiza com a linguagem do TM2 — exemplo disso são ainda as várias referências a determinadas circunstâncias (causas e efeitos da ciência na vida humana) do TM2 que ele (vestibulando) nos (re)apresenta.

4.3.2.3 3ª Análise: Encarando o diferente

Fuchs (1982, p. 168) nos afirma que “toda reformulação, toda tradução é necessariamente uma traição”⁷⁰. Essa asserção de tal autora, a princípio, nos parece bastante radical, já que pode nos fazer supor que “o mesmo sentido” (ou melhor, o sentido semelhante) entre dois enunciados, sob dada circunstância em que um deles procura reproduzir as idéias do outro, é inexistente. Porém, conforme veremos abaixo, em nossa análise para o T7, há, sim, possibilidades para que o sentido venha ser outro, diferente em muito daquele que, por exemplo, ficou aqui sob efeito de uma lógica de objetividade (a lógica do processo seletivo de vestibular) que espera localizar os mesmos sentidos de enunciados de um dado texto (re)escritos secundamente.

Atentos, então, a essa posição que Fuchs (ibidem) toma para se referir às práticas de reformulação (estas são *infiéis*, consoante tal autora), a presente análise se põe a refletir mais pontualmente sobre *o diferente* — diferente esse que foi aqui julgado pelos corretores A e B como sendo “o mesmo” do TM2. Para conseguir visualizar esse *diferente*, que parece apagado na avaliação que esses corretores (A e B) fizeram de gestos de paráfrases no T7 (3º§), procuramos construir associações pontuais entre elementos do TM2 e elementos do T7. Antes disso, examinemos o que o T7 nos relata:

Texto 7 (T7):

A ciência e os problemas da sociedade

A ciência está sempre se pondo a favor a explicar, a provar, não só as questões biológicas evolutivas, ou princípios químicos e físicos, como tudo o que cerca o ser humano. De fato este estudo é de suma importância para a sociedade de um modo geral, mas até onde podemos nos apoiar no claro e puro estudo científico para que possamos interferir nos acontecimentos mais indagantes cometidos pela sociedade?

Estamos em um período da história onde as evoluções tecnológicas vêm contribuindo cada vez mais para a saúde, o bem estar humano. Pode-se dizer que o homem nunca obtivera tanta “clareza do mundo” em que vive. Mais isto é um fato lógico visto que o ser humano encara uma escala acendente de conhecimento. Porém é necessário um convite aos estudiosos, pesquisadores, etc, à agir com cautela e a levar em conta as discussões humanistas para que não cometam monstruosidades científicas como as vivenciadas em meados dos séculos XIX como a frenologia, e as cometidas pelos nazistas, hoje desmoralizados.

No sul do Brasil, pesquisadores realizam na cidade de Porto Alegre estudos que têm o objetivo de entender o funcionamento do cérebro de jovens homicidas. Submetidos a uma série de avaliações, os cientistas pretendem encontrar alguma alteração, em especial no lobo frontal do cérebro dos detentos, visto que estudos antecedentes a estes provaram que

⁷⁰ Tradução nossa.

alterações nesta parte da maça cefálica podem ser responsáveis por casos de agressividades, objetivando assim provar cientificamente tais criminalidades cometidas.

No entanto, não basta apoiar somente na ciência quando se trata de uma tentativa de solucionar problemas comportamentais ou de má índole. Deve ser levado em conta os aspectos culturais, sócio-econômico, histórico-familiar o qual essa pessoa deparou ao longo de sua vida, para que se obtenha resultados positivos ao lidar com um comportamento anti-social, que atinge vários indivíduos de uma sociedade.

Da leitura do T7, é possível visualizá-lo assim:

1º§ Apresentação da tese (referência geral ao que a ciência tem feito para o ser humano) + Indagação quanto às “descobertas”/ “ações” científicas em nossa sociedade.

2º§ Breve alusão a avanços da ciência e a tecnologias atuais + Tomada de posição do *scriptor* perante procedimentos científicos (negativos) que podem vir a se repetir.

3º§ (Re)formulação de um trecho do TM2 (a paráfrase), procurando destacar o projeto de pesquisadores brasileiros que irá estudar o cérebro de jovens homicidas.

4º§ Outra tomada de posição do *scriptor* perante o que ele acredita que deve ser levado em conta em pesquisas envolvendo seres humanos.

No que tange a essa estrutura do T7, observamos que o vestibulando realizou (conforme a avaliação de ambos os corretores A e B) apenas um parafraseamento de informações do TM2. Em face desse parafraseamento, propomos as seguintes associações de semantismos⁷¹ entre seus conteúdos e informações que reproduzimos (igualmente) do 1º§ do TM2. Vejamo-los:

TM2/X: “Há duas semanas, 1um grupo de pesquisadores gaúchos ligados a duas universidades 2anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas, com idade entre 15 e 21 anos, detidos na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, 1a antiga Febem de Porto Alegre. Os jovens serão 3submetidos a uma série de imagens e sons violentos enquanto uma máquina de ressonância magnética funcional analisará a atividade de várias regiões do cérebro deles, principalmente o lobo frontal. 4Estudos feitos nas últimas décadas apontam que alterações no funcionamento do lobo frontal, situado sob a testa, podem ser responsáveis por perturbações no juízo crítico e por um aumento da agressividade”.

T7/Y: “No 1’sul do Brasil, pesquisadores 2’realizam 1’na cidade de Porto Alegre 2’estudos que têm o objetivo de entender o funcionamento do cérebro de jovens homicidas. 3’Submetidos a uma série de avaliações, 4’os cientistas pretendem encontrar alguma alteração, em especial no lobo frontal do

⁷¹ Para facilitar ao nosso leitor no entendimento das associações que aqui construímos entre o 1º§ do TM2 (associações 1, 2, 3, 4) e a paráfrase do T7, na qual propomos as associações 1’, 2’, 3’, 4’, doravante, estamos nos aludindo a todas elas como sendo partes, respectivamente, de enunciados do recorte X (TM2) e de enunciados do recorte Y (T7).

cérebro dos detentos, visto que estudos antecedentes a estes provaram que alterações nesta parte da maça cefálica podem ser responsáveis por casos de agressividades, objetivando assim provar cientificamente tais criminalidades cometidas".

Diante dessas associações, rapidamente já se nota que ambos os avaliadores da paráfrase de Y (corretores A e B) parecem ter executado algumas *reduções* quanto à maneira de julgar "o mesmo sentido" havendo em formas linguísticas de X. Ora, as associações $1' \rightarrow 1$ e $2' \rightarrow 2$, embora contenham palavras iguais/semelhantes (pesquisadores, gaúchos, Porto Alegre, cérebro, jovens homicidas), nos levam aqui a afirmar que elas contam com sentidos-outros. Vejamos, por exemplo, o que na reprodução de idéias de $1'$ (Y) e de $2'$ (Y) nos aponta o diferente — em $1'$ e $2'$ se declara sobre "estudos" que já acontecem, a partir do trabalho de pesquisadores "do sul do Brasil" (diferentemente, pois, de X, onde se tenta enunciar sobre um projeto de um grupo de pesquisadores gaúchos que vai acontecer); em $2'$ ainda se declara sobre o "objetivo" de tais estudos desses pesquisadores (objetivo esse que é inexistente em X, onde se notam, ao invés disso, detalhes acerca de um projeto envolvendo pesquisadores).

De nossa parte, feitas essas análises para as duas associações ($1'$ e $2'$) de Y, cumpre ainda ressaltar que, conquanto os avaliadores (A e B) das associações de Y acima e, porque não, o próprio *scriptor* de Y pareçam ter apagado parte do peso semântico das formas que compõem X (fato esse que nos permitiu ver aí o outro, o diferente), tal ação com a linguagem pode não fazer de Y uma não-paráfrase. Quanto a isso, respaldados em Fuchs (1982, p. 170), lembramos que "a paráfrase pode reproduzir um semantismo de nível variável"⁷², desde que não deforme os sentidos de quem a "originou".

No que se refere às outras duas associações de Y ($3' \rightarrow 3$ e $4' \rightarrow 4$), resta-nos, agora, analisá-las. Na associação $3'$, observam-se semantismos variáveis em relação à 3. Nesta (3) se enuncia sobre o modo de proceder de um projeto que pesquisadores gaúchos se propuseram a realizar (consoante tal projeto, os 50 jovens homicidas que dele participarão "serão submetidos a uma série de imagens e sons violentos"), ao passo que naquela ($3'$), continua-se a expor algo mais sobre o "objetivo" do "mesmo" projeto (consoante a "esse objetivo", a fim de entender o funcionamento do cérebro de jovens homicidas, estes jovens "serão submetidos a uma série de avaliações").

Quanto à associação $4'$, temos a dizer que, por estar relacionada à $3'$, ela se difere bastante da 4. Nesta procura-se relatar sobre estudos que, ao analisar o cérebro de jovens homicidas (especialmente a atividade de seus lobos frontais), atestaram haver mudanças na

⁷² Tradução nossa.

região do lobo frontal deles; já naquela (4'), o que se relata tem a ver, como o que dissemos acima (com 3'), portanto, com os “objetivos” do projeto de pesquisadores.

Em face de tudo isso que pontuamos haver como sendo da ordem do diferente nessas associações aqui construídas para espereitar a paráfrase (Y) do 3º§ do T7, é pertinente afirmar que, os corretores A e B parecem retirar de tal paráfrase do T7 suas diferenças, focando aí somente em semelhanças que admitem haver entre Y e o TM2 (1º§). Em se tratando dessa avaliação que os corretores A e B aqui fizeram para a paráfrase Y, notamos, uma vez mais, a confirmação da hipótese de nosso estudo: há subjetividade(s) tentando conceber “o mesmo”, o *Um* do sentido, nesse caso, a partir do T7.

Feitas essas análises, por fim, cabe brevemente refletir sobre a possibilidade de verificarmos o *princípio de autoria* se efetivando na paráfrase do T7. Como a noção de gestos de autoria corresponde, conforme aqui estamos a concebê-la, respaldados em (TFOUNI, 2008, p. 144), a uma tentativa do sujeito que, estando imerso no simbólico, procura conter a deriva de sentidos que sempre se instala em todo texto, diríamos que iniciais gestos de autoria podem, sim, ser notados no 3º§ do T7 analisado acima — momentos esses em que seu *scriptor* procurou se manter alinhado ao que se diz, imaginariamente, ser “uno”, ou seja, “os mesmos sentidos” de enunciados do TM2 se repetindo no T7 (isso, de acordo com a avaliação dos corretores A e B).

4.3.2.4 4ª Análise: Refletindo sobre gestos de paráfrases que parecem nos levar até “o(s) mesmo(s) sentido(s)”...

A partir da noção de TODO, desenvolvida por Milner (1987), acreditamos, agora em nossa última análise, na possibilidade de refletirmos acerca daquilo que, no texto abaixo, parece nos levar até “o(s) mesmo(s) sentido(s)” de enunciados que compõem o TM2. Para isso, como em todas as análises aqui construídas, partimos do julgamento que os corretores A e B fizeram para gestos de paráfrase que compõem o 2º e o 3º parágrafos do T8 abaixo. Antes disso, notemos o que nos diz o T8:

Texto 8:

A mudança dos criminosos

A neurociência, com a ajuda de tanta tecnologia, cresceu muito, e foram descobertas várias formas de mudar as reações das pessoas interferindo-se no funcionamento do sistema nervoso. Agora, os pesquisadores apostam que podem acabar com a violência usando o conhecimento.

Um grupo de pesquisadores brasileiros ligados a duas universidades montou um projeto que estudará o cérebro de cinquenta jovens entre 15 e 21 anos. Esses jovens são homicidas e o exame a que serão submetidos revelará se existe ou não alteração no cérebro.

Na Inglaterra, algo parecido já acontece: trinta suplementos alimentares são adicionados à comida dos criminosos. Segundo os pesquisadores, esses suplementos são capazes de mudar o comportamento dos detidos, de modo que se tornem mais sociáveis.

Mas não é certo confiar apenas nos remédios e pensar que a grande causa da violência é o distúrbio. Provavelmente, poucos criminosos apresentam realmente alterações no sistema nervoso. A maioria deles são fruto de uma criação alterada, de valores avessos.

É fato que traficantes de droga eram, na maioria das vezes, crianças que cresceram aprendendo que essa é a forma de se manter vivo, ou jovens com pouco diálogo e limites. Os fatores sócio-econômicos ligados à criação, às pessoas designadas para cuidar de crianças (pais responsáveis) são ainda, os maiores motivos da violência.

Portanto, para a recuperação e mudança dos criminosos, é preciso primeiro, investigar o seu meio, e considerar possíveis traumas, juntamente com fator sócio-econômico. O uso de remédios ou outro tipo de intervenção torna-se dispensável quando não há realmente, uma doença, uma alteração física.

Resumidamente, o T8 nos apresenta suas idéias da seguinte forma:

1º§ Exposição da tese: Os avanços da neurociência em direção à possibilidade de que ela, hoje, dispõe para interferir no comportamento humano.

2º§ Exposição de uma 1ª paráfrase — esta vem destacando o que, no TM2, está relatado acerca de uma pesquisa que se propõe a estudar o cérebro de jovens homicidas.

3º§ Exposição de uma 2ª paráfrase — esta procura, a partir de uma alusão a trabalhos semelhantes que já acontecem na Inglaterra, realçar o tipo de pesquisa a que o parágrafo anterior se refere.

4º§ Tentativa de advertência perante nosso “erro” em sempre confiar em resultados que pesquisas científicas nos trazem.

5º§ Ênfase na ideia de que a violência está ligada a fatores sócio-econômicos.

6º§ Tomada de posição do *scriptor* acerca do que ele acredita que deve ser feito para recuperar criminosos.

No que tange ao T8, é possível nele notar efeito(s) de mesmo(s) sentido(s) do que no TM2 se enuncia. Ao que nos parece, a 1ª paráfrase que foi identificada por ambos os corretores A e B no T8 (2º§) mexe minimamente na rede de sentidos de enunciados do TM2. Neste se verifica uma referência indireta ao que pesquisadores gaúchos se propuseram a fazer: um estudo com o cérebro de 50 jovens homicidas; referência essa que (a)parece, de modo semelhante, (re)formulada pelo vestibulando no T8 (2º§).

Frente a essa primeira paráfrase encontrada no T8 (2º§), escolhemos, então, verificar o uso de sinonímias que o vestibulando nela fez para tentar “alcançar” o “*Um do sentido*” de enunciados do TM2. Como basicamente a estrutura que a compõe parece estar para a ordem da mesma estrutura que a “originou”, decidimos por repetir essa “estrutura-origem” e junto a ela dispor os termos sinônimos que aparecem em tal paráfrase do T8. Eis, dessa forma, o enunciado do TM2 e os termos sinônimos de que o vestibulando lançou mão para (re)formulá-lo: “Há duas semanas, um grupo de pesquisadores gaúchos/brasileiros ligados a duas universidades anunciou/*montou* um projeto que vai estudar/*estudará* o cérebro de cinquenta jovens homicidas, com idade entre 15 e 21 anos (...)”.

Sendo assim, nessa (re)formulação parafrástica do T8, observa-se o cuidado que o vestibulando teve para encontrar o melhor termo que reproduzisse “os mesmos sentidos do TM2”. Quanto às sinonímias, nada temos a dizer ou mesmo tentar explicá-las — aliás, diferentemente de outras reformulações aqui analisadas, envolvendo esse mesmo trecho do TM2, percebe-se que, agora, o vestibulando parece (mesmo que aqui sejamos, também, capturados pela lógica de imaginário objetivo de um processo seletivo de vestibular) conseguir reproduzir, sem distorções de sentido, a forma perifrástica de futuro que consta no TM2 (“vai estudar”), mantendo, pois, esse efeito futuro no que foi (re)formulado no T8 (2º§) (“estudará”).

Em se tratando do outro parafraseamento que os corretores A e B identificaram haver no T8 (3º§), apresentamos agora algumas observações nossas — estas dizem respeito, exatamente, ao segundo período que o constitui. Ao primeiro período desse parágrafo do T8, cabe somente mencionar que ele realça fatos semelhantes àqueles que o 2º§ do TM2 procura representar (fatos esses relacionados a uma pesquisa que, na Inglaterra, “já acontece” (...)).

Dessa forma, em tal período do 3º§ do T8 (2º), observa-se, além de certa semelhança entre ele e segmentos do TM2, o esforço do vestibulando por querer dar conta dos “mesmos sentidos” de enunciados do TM2 — as formas que o introduzem (“Segundo os pesquisadores (...)”) nos corroboram isso. Tais formas, então, respaldam-se atentamente em um já-dito no TM2 (2º§).

Em face do 3º§ do TM2 (agora, como um todo), é necessário, também, destacar, via as formas verbais “acontece” e “são” (T8) que aí se encontram (ambas estão no presente do indicativo; portanto, marcando certeza de algo “em andamento”), *efeitos de sentido* que delas parecem emergir. Nesse parágrafo, então, diferente do anterior, o vestibulando não se fez tão atento às formas perifrásticas de futuro, que no TM2 se usou (2º§) para marcar uma alusão a uma pesquisa inglesa (esta pesquisa, também, como a pesquisa brasileira (1º§ do

TM2), já “estuda” o cérebro de criminosos/homicidas); no TM2 se enuncia que “(...) uma pesquisa pretende interferir (...). O estudo (...) vai adicionar à dieta de presos trinta suplementos alimentares (...)”. Quanto a esses *efeitos de sentido*, todavia, é possível, também, destacar, o fato de que eles não acarretam danos/distorções ao esperado “*Um do sentido*” na paráfrase do vestibulando.

Em termos de encaminhamentos disso tudo que acima estivemos a verificar para o 2º e 3º parágrafos do T8, resta-nos, nesse momento de nossa presente análise, expor uma final observação acerca da avaliação que os corretores A e B nos trouxe junto às paráfrases aí localizadas por ambos no T8. Pois bem, exibimos isso aqui a partir do comentário de um deles, o corretor B. Esse corretor, para ambas as paráfrases do T8, nos declarou que “o candidato representa uma reescritura do texto motivador, com outras palavras, sem que o sentido do mesmo seja modificado”.

Ora, esse comentário, que não é muito diferente de outros aqui aduzidos, “parece”, a princípio, não nos trazer nada de novo (ele, outra vez, “confirma o TODO” imaginário, ou seja, a paráfrase que a produção do vestibulando deve, obrigatoriamente, conforme regras do processo seletivo de vestibular, conter). No entanto, esse julgamento/comentário, provavelmente, melhor se ajusta ante ao que observamos acima para o T8, o fato de os parágrafos-paráfrases do T8, por não distorcerem muito os conteúdos do TM2, poderem, sim, estar perto do(s) “mesmo(s) sentido(s)” que se enuncia(m) no 1º e 2º parágrafos do TM2. A respeito desse julgamento “jus” do corretor B imputado às paráfrases do T8, notamos, pois, que tal avaliador parece tentar conceber o fenômeno parafrástico em sua globalidade, como algo homogêneo, de maneira semelhante a Fuchs (1982).

Para encerrar nossa última análise de gestos de paráfrase localizados e avaliados enquanto tais pelos corretores A e B no T8 (2º§ e 3º§), aduzimos agora breves considerações nossas que se relacionam aí à questão do *princípio de autoria*. Assim, pelo fato de o vestibulando ter conseguido realizar o trabalho do sentido sobre o sentido (a paráfrase do 2º e 3º parágrafos do T8) (isto os avaliadores A e B nos asseguraram), procurando, pois, amarrá-lo/a ao seu texto, é possível, para esses dois parágrafos do T8, afirmar que o vestibulando se faz autor nesse incipiente gesto com o simbólico. Também, o segundo período do 2º§ do T8 nos dá indícios de que há um princípio de autoria aí ocorrendo na (re)formulação do vestibulando — as formas linguísticas, por exemplo, que constituem o enunciado “Segundo os pesquisadores (...)” nos indicam que seu produtor, ao recorrer à voz do outro (enunciados do TM2), a fim de confirmar idéias relacionadas à tese de seu texto (T8), se faz, sim, autor ante a elas.

5. 4 À PROCURA DE UM “PONTO FINAL” PARA NOSSAS ANÁLISES

Ao finalizarmos essas oito análises, faz-se relevante agora — dada a nossa hipótese de pesquisa de que, a despeito do investimento do imaginário de objetividade no trato da paráfrase em redações de vestibular, há emergência de subjetividade na avaliação de corretores de redação de vestibular, dado que, por ser uma prática de linguagem envolvendo sujeitos de/na linguagem, estes não têm como se furtar ante a ela — tecer alguns comentários a mais sobre a emergência de subjetividade na avaliação dos corretores A e B. Tais comentários, de forma breve, sevem agora para já asseverarmos que a concepção de paráfrase e o modo de reconhecimento a ela aplicados se mostram condizentes à proposta do vestibular, assim como convergiu para uma afinidade teórica dos corretores A e B — estes concebem a paráfrase no vestibular, conforme, informalmente, nos relataram, enquanto “duas ou mais frases que representam modos diferentes de dizer dos ‘mesmos sentidos’ dos textos motivadores da prova de redação de vestibular (TM1/2)”.

Dessa forma, é necessário dizer que as divergências anteriores manifestadas na avaliação de gestos parafrásticos, presentes em nossas oito redações aqui analisadas, não são fruto de concepções divergentes ou mesmo antagônicas do que seja paráfrase, assim como não são frutos de modos de reconhecimentos diferentes desse fato de linguagem. Com efeito, as divergências manifestadas nas avaliações se mostram resultantes de leituras diferentes, ou seja, são relativas ao(s) sentido(s) que os corretores A e B reconhecem como sendo parte ou não dos textos motivadores da prova de redação de vestibular (TM1/2). Eis aí algo da emergência de subjetividade!

Nesse sentido, se de uma posição enunciativa um texto é sempre lacunar e, por isso, mantém uma margem móvel de sentido(s), a questão da paráfrase e de seu reconhecimento ou não, recentemente discutida em nossas oito análises, se torna insolúvel — não dá para separar forma e sentido na linguagem, como se a paráfrase fosse apenas resultado de manipulações que o vestibulando *tem de fazer* de formas linguísticas para dizer “os/dos mesmos sentidos” dos textos motivadores da prova de redação de vestibular —, dado que está subordinada a um juízo subjetivo e um leitor (avaliador) nunca será exatamente o mesmo leitor/avaliador-corretor, já que a história de leituras de cada um nunca poderá ser a “mesma”, igual. Daí, enunciativamente, falar-se em “limiar de distorção do(s) sentido(s)” em matéria de paráfrase.

Sobre essa possível (e tolerável) distorção de sentidos que a paráfrase, em uma perspectiva enunciativa, “permite” aceitar/intuir, perguntaríamos somente mais isso: se, conforme muitas vezes aqui procuramos aduzir, a paráfrase comporta sentidos-outros (a polissemia), é (ou não) possível (re)dizer “os mesmos” sentidos de um dado texto? Estranhamente, diríamos que não, dado que o diferente está lá onde deveria ser o *Um* dos sentidos. Contudo, pela via dos *efeitos de sentido* (estes foram demonstrados várias vezes em nossas análises), o ato de parafrasear torna-se, sim, possível, já que esses são de uma ordem semântica e não exclusivamente da ordem do formal, fazendo com que, imaginariamente, se faça supor um (e)feito de mesmo(s) sentido(s) ocorrendo secundariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas oito análises, sublinhamos bastante a variabilidade de julgamentos dos corretores de redação de vestibular (A e B) para a paráfrase. Cada um deles, por sua vez, detectou para nossa pesquisa “identidades de sentido” (gestos de paráfrases) que foram consideradas/os haver entre conteúdos dos textos motivadores (TM1/2) e conteúdos dos textos 1, 2, 3 (...), 8. Quanto a tais “identidades”, percebemos que elas nem sempre foram notadas de forma igual, já que àquilo que um desses corretores reconheceu como sendo paráfrase, o outro o apontou diferentemente.

Isso, todavia, não nos fez pensar que eles estivessem mal resolvidos quanto a um suposto “modo exato” de conceber a paráfrase na produção do vestibulando. Na verdade, esse ato em si de nossos corretores terem estabelecido uma identificação (ou não) entre enunciados dos TM1/2 e enunciados dos textos 1, 2, 3 (...), é que nos levou a conjecturar que havia subjetividades implicadas à complexa questão da paráfrase.

Acerca dessas subjetividades, efetivamente, podemos aqui concluir que elas se fazem presentes na maneira com que a paráfrase foi concebida em nosso material de análise — os *grifos* e os *comentários* feitos pelos corretores de redação de vestibular (A e B) nas/às paráfrases que aqui analisamos (a partir do T1, T2, T3 (...), T8) atestam bem isso. No que tange àqueles (os *grifos*), diríamos que não muito refletem o trabalho atento desses corretores por verificar semantismos o mais próximo possível daqueles que podemos construir a partir de informações dos TM1/2 (nosso trabalho com a noção de *efeitos de sentido* mostrou bem isso; houve, nos parafraseamentos que aqui examinamos, desde o diferente, que nem tanto se diversifica em relação a conteúdos do TM1/2, até o realmente diferente, o qual parece mesmo esgarçar conteúdos desses textos). Quanto aos repetidos *comentários* do corretor B — comentários esses aduzidos (sempre quando necessário nas análises) enquanto (e)feito do imaginário de objetividade próprio do processo seletivo de vestibular —, notamos que todos eles enunciam de um lugar que, imaginariamente, se crê no *Um* do sentido, ou seja, no “mesmo sentido” que *deve repetir* “igualmente” (“sem se alterar”) uma segunda vez na redação de vestibulandos.

Sendo assim, diante dessas análises que aqui construímos (destacando a paráfrase produzida pelo vestibulando em contexto de vestibular), cumpre, uma vez mais, deixar claro que, nenhuma delas desconsidera a avaliação dos gestos parafrásticos que os dois corretores A e B fizeram para os oito textos aqui perscrutados. Em uma perspectiva enunciativa a que nos

filiamos, a paráfrase é sempre olhada face a uma relação variável, inscrita na utilização da língua pelos falantes, e não como algo inscrito exclusivamente no sistema da língua (FUCHS, 1982, p. 72); isso, sim, foi que nos inquietou ante a avaliação dos corretores A e B, dado que aí pudemos perceber que a paráfrase em redações de vestibulandos é avaliada do ponto de vista linguístico apenas (gramaticalmente) e não semanticamente, como deveria. Avaliação essa que, infelizmente, desloca a real natureza da paráfrase, fazendo dessa prática de linguagem no vestibular um meio de reconhecer se vestibulandos lançaram mão (ou não) de recursos do tipo *uso de inversões sintáticas* ou *de sinônimas* para (re)produzir o(s) mesmo(s) sentido(s) de enunciados que se encontram nos TM1/2 da prova de redação de vestibular.

Como, então, *a produção da paráfrase* e, posteriormente, *sua avaliação* passam pela interpretação (a princípio, do vestibulando, e, depois, de avaliadores) de enunciados — enunciados esses que são (re)construídos a partir de um texto suposto texto “anterior” —, não faria sentido aqui (de nossa parte) tentar concebê-las estaticamente, reclamando de uma ou de outra aquilo que nosso olhar de investigador poderia vir a nos sinalizar. Nisso, nossa saída, a qual acreditamos ter sido a melhor, foi tentar nos orientar a partir de ensinamentos de Benveniste (1988), principalmente, no fundamento (inter)subjetivo da linguagem. Foi este fundamento de tal estudioso, portanto, que nos (re)conduziu até à possibilidade de (re)pensarmos no fato de que existiam subjetividades implicadas ao julgamento da paráfrase em redações de vestibular.

No que tange a *questão da autoria*, discutida brevemente em momentos finais de nossas análises para a paráfrase (re)formulada em redações de vestibular, temos ainda a dizer que ela, embora não seja notada por corretores de redação de vestibular, corresponde a incipientes tentativas de o vestibulando (re)formular o *já-dito*, sob pena de ora dizer dos sentidos (“os mesmos”) de textos motivadores da prova de redação de vestibular (TM1/2), amarrando-os em meio à sua redação, ora procurando legitimar o discurso do outro, encontrando nisso um meio de (meta)enunciar certo dizer *de acordo com* informações “dadas” em tais textos. Nesse jogo de (re)arranjar a língua é que (para nós) emergiu certos indícios de um efetivo princípio de autoria na produção escrita do vestibulando, dado que ali (nas paráfrases aqui analisadas) onde deveria acontecer o *Um* do sentido (segundo critérios estabelecidos pelo processo seletivo de vestibular para avaliar “o mesmo”) algo escapou (emergindo o *Não Um* do sentido), demonstrando, em certa medida, o trabalho de um autor que produziu e não apenas reproduziu enunciados do outro.

Acerca disso que acabamos de dizer acima, cabe aqui inclusive um comentário nosso. Ora, parece claro e constante em todo o *Manual do candidato* (2008) que ao

vestibulando é imputado *reproduzir as mesmas ideias dos textos motivadores* (TM1/2) da prova de redação de vestibular e *não criar*, conforme alguns indícios de autoria aqui analisados (re)velaram fato assim (a produção de sentidos-outros) para nós. Isso que estamos levantando agora ressoa como contraditório, uma vez que se retomarmos a exigência que toda universidade pública, posterior ao ingresso de seu aluno-vestibulando na esfera acadêmica, tem ante a esse (espera-se que o aluno-universitário *crie* e não que ele *copie* textos), perceberemos que o perfil de aluno que ela demanda e o perfil de candidatos que o processo seletivo de vestibular “avalia” são completamente paradoxais.

Para finalizar, resta-nos ainda refletir acerca de um possível modo de ensino da paráfrase que será exigida de vestibulandos em momento de processo seletivo de vestibular. Estranho, primeiramente, é imaginar que estes têm de (re)formular paráfrases de textos (para o vestibular) que muitas vezes sequer, durante etapa escolar, tiveram acesso, desconhecendo, por exemplo, o gênero desses textos — para não dizer do conteúdo dos mesmos! Mais estranho ainda é imaginar que as práticas de escrever e de interpretar, no vestibular, surgem enquanto matérias separadas, como se forma e sentido na linguagem pudessem ser dicotomizadas. Quanto a essas estranhezas, nossa sugestão para minimizar esse modo confuso de conceber a paráfrase no vestibular é que se trabalhe essa prática de linguagem na relação com o texto todo (tanto na relação com o texto motivador, quanto na relação com a redação do vestibulando), já que ela não é algo assim que permite colocar aquilo de si onde espera(m)-se “o(s) mesmo(s) sentido(s)” de um texto que é apresentado para fomentá-la.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. São Paulo: DIFEL – Difusão Européia do Livro, 1964.

ABAURRE, Maria Luisa M.; PONTARA, Marcela. **Gramática**: texto: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Discurso Pedagógico Escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: Tfouni, Leda Verdiani. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

AUTHIER, REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido; apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. — Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEVEDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: 2008

BARREIROS, Ruth Ceccon et al. A construção da informatividade em redações de vestibular. In: Cattelan, João Carlos; Lottermann, Clarice (Orgs.). **A redação no vestibular**: alguns apontamentos à luz da Linguística Textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

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

_____. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. Campinas, SP: 2007. (Tese de Doutorado).

CERQUEIRA, L. A.; OLIVA, A. **Introdução à Lógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

COPEV. **Arquivo de prova**. Dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 01.01.2009.

COPEV. **Manual do candidato**: processo seletivo. dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 01.01.2009.

DITTRICH, Ivo José; FAVARETTO, Rosimara; BRITEZ, Maria Aparecida. Dissertação e argumentação na redação do vestibular. In: Cattelan, João Carlos; Lottermann, Clarice (Orgs.). **A redação no vestibular: alguns apontamentos à luz da Linguística Textual**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. Porto Alegre: 2006. (Tese de Doutorado).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Eletrônico**. Positivo Informática Ltda. Versão 5.12., 2004. CD-ROM

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Linguística e Psicanálise: princípios de uma semântica enunciativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FLORES, Valdir Nascimento. Princípios **para a definição do objeto da linguística da enunciação**: uma introdução (PRIMEIRA PARTE). In letras de Hoje. Porto Alegre. V36, n.4, p7-67, dezembro, 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene (orgs.). **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João W. Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, 1985, p. 129-134.

_____. **La paraphrase**. Paris: Press Universiteires de France, 1982.

_____. **Paraphrase et énonciation**. Paris: Ophrys, 1994.

GIMENEZ, Isabel Cristina Souza; CATTELAN, João Carlos. Polifonia, Redação e Autoria: Voz Sob, Entre Ou Sobre Vozes. In: Cattelan, João Carlos; Lottermann, Clarice (Orgs.). **A redação no vestibular: alguns apontamentos à luz da Linguística Textual**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Morfologia**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

HILGERT, José Gaston. **A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo**. São Paulo: USP, Tese de doutorado, 1989.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

MORTUREAUX, Marie-Françoise. Paraphrase et métalangage dans le dialogue vulgarisation. **Langue Française**. n. 53, p. 48-61, 1982

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MILNER, Jean-Claude. **Os nomes indistintos** (P. A. C. Abreu. Trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, Sérgio Lopes; PARLATO, Érika Maria; RABELLO, Silvana. **O falar da linguagem**. São Paulo: Lovise, 1996. (Série Linguagem)

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento. As formas de discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua – Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp NUDECRI**. Campinas: UNICAMP, n. 4, 1998, p. 9-19.

_____. **Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Apresentação da Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1982.

PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sirio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, nº01, p. 105-124, jan/jun. 2002.

POSSENTI, Sirio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalim, Fernanda; Bentes, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROMANO, Soraya Maria. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: Tfouni, Leda Verdiani. (Org.). **Múltiplas faces da Autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase e cia.** São Paulo: Princípios, 2001.

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

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural:** um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SCHENEIDER, Michel. **Ladrão de palavras:** ensaios sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Análise de discurso e psicanálise** – Elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. **Da subjetividade na linguagem:** lingüística e psicanálise. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CATTELAN, João Carlos; LOTTERMANN, Clarice (Orgs.). **A redação no vestibular:** alguns apontamentos à luz da Lingüística Textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. Elementos para o estudo da paráfrase. **Revista Letras.** Curitiba: Editora UFPR, n. 59, jan./jun. 2003, p. 241-259.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Eletrônico.** Positivo Informática Ltda. Versão 5.12., 2004. CD-ROM

FLORES, Valdir do Nascimento. Por que gosto de Benveniste? (Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua). In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 217-230, 2004.

GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escritura:** um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Porto Alegre: 2001. (Tese de Doutorado).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua – Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp NUDECRI**. Campinas: UNICAMP, n. 4, 1998, p. 9-19.

PARLATO, Érica Maria. **Da impossibilidade de dizer o mesmo**: reflexão sobre a paráfrase no discurso de sujeitos afásicos. Campinas, SP: 1999. (Dissertação de Mestrado).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1990.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.