

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS

TESE DE DOUTORADO

**A (RE)ESCRITA DO
ARTIGO DE OPINIÃO: UMA
INTERVENÇÃO
AVALIATIVO-ENUNCIATIVA
NO PROCESSO DA
PRODUÇÃO TEXTUAL**

LUCIANE SCHIFFL FARINA



Luciane Schiffli Farina

**A (RE)ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA
INTERVENÇÃO AVALIATIVO-ENUNCIATIVA NO
PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste

Passo Fundo
2023

CIP – Catalogação na Publicação

- F225r Farina, Luciane Schiffli
A (re)escrita do artigo de opinião [recurso eletrônico] :
uma intervenção avaliativo-enunciativa no processo da
produção textual / Luciane Schiffli Farina. – 2023.
11 MB. ; PDF.
- Orientadora: Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo
Oudeste.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2023.
1. Escrita - Textos. 2. Escrita - Ensino Superior.
3. Linguística. 4. Benveniste, Émile, 1902-1976. I. Oudeste,
Claudia Stumpf Toldo, orientadora. II. Título.

CDU: 800.85

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“A (re)escrita do artigo de opinião: uma intervenção avaliativo-enunciativa no processo da produção textual”.

Elaborada por

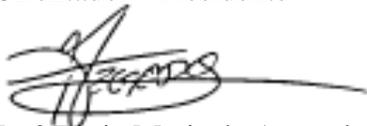
Luciane Schiffli Farina

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

Aprovada em: 10 de março de 2023.
Pela Comissão Examinadora



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Orientador - Presidente



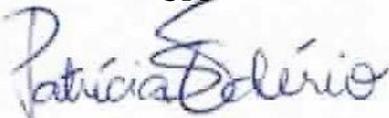
Prof.^a Dr.^a Tânia Maris de Azevedo
UCS



Prof.^a Dr.^a Gabriela Schmitt Prym Martins
IFFar



Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich
UPF



Prof.^a Dr.^a Patrícia da Silva Valério
UPF



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

A Deus, por, divinamente, guiar-me e marcar a sua presença em meus estudos.

Aos meus queridos e sempre lembrados avós maternos, Avelino e Elvira “in memoriam”, (os “nonos” da família Chiochetta), dos quais, mesmo habitando outro plano existencial, sinto, pela transcendência, seu eterno carinho e acompanhamento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por conceder-me afastamento integral de minhas funções, no Campus Erechim, para cursar Doutorado em Letras, na Universidade de Passo Fundo – UPF.

Às minhas colegas de área, Carina e Noemi, pelo incentivo ao início desta etapa de estudos, e aos meus colegas do IFRS-Campus Erechim, que, em algum momento, de alguma forma, ajudaram-me para que eu conseguisse ingressar e concluir o doutoramento.

À coordenação e aos alunos da turma de graduação em Administração do IFRS - Campus Erechim, pelo apoio e participação para a viabilização da prática da produção textual em sala de aula.

Às minhas queridas parceiras de vida, Lourdes, minha mãe, e Daniela, minha irmã, por ajudarem-me sempre na resolução de eventuais problemas do dia a dia, por ouvirem-me em momentos de desabafo e por encorajarem-me a dar continuidade a este desafio, o qual me foi mais desafiador do que imaginei. Estendo, também, minha gratidão, ao Vitoldo, meu padrasto, sempre prestativo, auxiliando quando necessário.

À minha família, que, embora não compreendendo a minha ausência em determinados momentos, me incentivou a realizar este doutoramento e a concluir esta tese. Ao Vinícius, meu filho, por, mesmo distante, dar-me um apoio moral, sempre acreditando na minha capacidade intelectual; à Isadora, minha filha, minha amada companheirinha, por vibrar comigo a cada etapa vencida e ao Mauri, meu marido, por, desde o início, incitar-me e por, mesmo às vezes calado, ouvir-me e ficar na torcida para que eu conseguisse vencer esta etapa.

Aos colegas de aula, de estudos, de cursos, de grupos de estudos que, de alguma maneira, colaboraram para o pensar enunciativo sobre a teoria benvenistiana, a qual escolhi para embasar esta pesquisa de tese.

Às colegas Elaine, Josiane e Mariane, pela parceria e cumplicidade nesse percurso de quatro anos de estudos e convivência.

Aos professores do PPGL-UPF, por não medirem esforços em compartilhar conhecimentos e por sempre acompanharem os estudos de forma comprometida com a aprendizagem.

Ao professor Ernani, pela parceria e por ter um olhar criterioso na revisão dos trabalhos, principalmente no projeto de tese, o que me auxiliou na definição de aspectos importantes para a realização desta pesquisa.

Às professoras Marlete e Tania, que participaram do momento de qualificação da tese, fundamental para o apontamento de melhorias, tendo em vista encaminhamentos pertinentes às suas partes, para, de forma coerente, constituírem o todo deste estudo *stricto sensu*.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

A todas as pessoas amigas e a todos os familiares que, ou com palavras ou com atitudes, direta ou indiretamente, tiveram alguma parcela de colaboração para a realização desta tese.

E, para finalizar, um agradecimento especial à Prof^ª. Dr. Claudia Toldo, pela sabedoria, pelo conhecimento *stricto sensu*, pela objetividade, pela competência, pela valorização humana e empatia interpessoal que transparece nas suas aulas, em seus pronunciamentos, em seus cursos, em suas palestras, em suas orientações. À professora Cláudia, minha eterna admiração e gratidão por acompanhar-me neste momento de estudo, que me foi caro, pela retomada do entendimento da teoria com aprofundamento maior, pela transposição da teoria na proposta metodológica da tese, pelas inesperadas e desafiadoras circunstâncias por causa da pandemia da Covid 19, por situações particulares inusitadas alheias aos trabalhos de doutoramento, sempre incentivando meu potencial intelectual, enquanto, por vezes, parecia-me difícil dar conta. A minha profunda e eterna gratidão por ter contado com a sua paciência, o seu acompanhamento e a sua parceria na imersão dos estudos enunciativos.

Aos que fazem da produção escrita uma antropologia da enunciação...

*Temos que continuar aprendendo. Temos que estar abertos.
E temos que estar prontos para espalhar nosso conhecimento
a fim de chegar a uma compreensão mais elevada
da realidade e da realidade enunciativa que estudamos,
sempre em busca da apropriação do sentido.*

Adaptado de: Thich Nhat Hanh

RESUMO

A escrita é um *ato* inerente à vida acadêmica e profissional e mesmo sendo uma prática prevista em documentos oficiais desde a Educação Básica, os alunos, principalmente os ingressantes no Ensino Superior, apresentam dificuldades ao lidar com tarefas que requerem leitura e escrita na esfera acadêmica. Dessa forma, o presente trabalho insere-se na preocupação do ensino e da aprendizagem da produção textual. Para tanto, buscamos construir uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa, para a (re)escrita acadêmica do artigo de opinião. Contamos com o constructo teórico-enunciativo de Émile Benveniste, principalmente nos artigos constantes em Problemas de Linguística Geral I (PLG I) e Problemas de Linguística Geral II (PLG II), nos quais o linguista francês prioriza a significância da língua em uso, em uma dimensão antropológica da linguagem, destacando o lugar do sujeito, na medida em que se constitui *na e pela língua(gem)*. O *corpus* da pesquisa compõe-se de produções textuais do artigo de opinião, realizadas em contexto acadêmico. As aulas ocorreram na modalidade presencial e as etapas de produção ocorreram em formato digital, com explicações e postagens no Google Drive e compartilhadas via e-mail e/ou whatsapp, além do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) institucional. Optamos pela sequência de aulas para a realização do processo de produção textual opinião, com momentos de leitura, escrita, (re)escrita e (re)leitura, os quais são denominados como *instâncias discursivas* para a análise de cunho enunciativo a partir de categorias teóricas mobilizadas, tais como as *noções de: sujeito e (inter)subjetividade na linguagem, forma e sentido, espaço e tempo (sui-referencial) e discurso*. Ao fim desse processo, verificamos que é possível perceber a evolução do enunciar-se do acadêmico pela escrita, demonstrando que uma intervenção enunciativa pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora.

Palavras-chave: (Re)escrita textual. Intervenção avaliativo-enunciativa. Émile Benveniste.

ABSTRACT

Writing is an *act* inherent to academic and professional life and even though it is a practice foreseen in official documents since Basic Education, students, especially freshmen, have difficulties in dealing with tasks that require reading and writing in the academic sphere. Thus, the present work is part of the concern of teaching in Higher Education with regard to textual production. Therefore, we seek to build a theoretical-methodological proposal for an evaluative-enunciative intervention, for the academic (re)writing of the opinion article. We rely on the theoretical-enunciative construct of Émile Benveniste, mainly in the articles in Problems of General Linguistics I (PLG I) and Problems of General Linguistics II (PLG II), in which the French linguist prioritizes the significance of the language in use, in an anthropological dimension of language, highlighting the place of the subject, insofar as it is constituted *in* and *by* language. The research *corpus* is composed of textual productions of the opinion article, carried out in an academic context. Classes took place in person and the production stages took place in digital format, with explanations and posts on Google Drive and shared via email and/or whatsapp, in addition to the institutional Integrated System for Academic Activities Management (SIGAA). We opted for the sequence of classes to carry out the textual opinion production process, with moments of reading, writing, (re)writing and (re)reading, which are called *discursive instances* for the enunciative analysis based on theoretical categories mobilized, such as: *notion of subject and (inter)subjectivity in language, notion of form and meaning, notion of space and time (sui-referential) and notion of discourse*. At the end of this process, we verified that it is possible to perceive the evolution of the academic enunciation through writing, demonstrating that an enunciative intervention can contribute to a more productive (re)writing.

Keywords: Textual (Re)writing. Evaluative-enunciative intervention. Emile Benveniste.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação da noção de pessoa.....	68
Figura 2 - Representação da correlação de subjetividade	70
Figura 3 - Representação da <i>categoria de pessoa</i>	74
Figura 4 - Representação da correlação de subjetividade e da correlação de pessoalidade.....	74
Figura 5 - Representação dos indicadores de (inter)subjetividade	77
Figura 6 - Representação das categorias de pessoa, espaço e tempo pela enunciação	78
Figura 7 - Representação do processo de sintagmatização/semantização	92
Figura 8 - Representação do processo de semantização	95
Figura 9 - Esquema do quadro formal de realização da enunciação	96
Figura 10 - Representação da antropologia da enunciação	104
Figura 11 - Representação da <i>correlação de subjetividade</i> na primeira instância da leitura do texto como ato enunciativo	108
Figura 12 - A correlação de subjetividade na segunda instância da leitura do texto como ato enunciativo	109
Figura 13 - A correlação de subjetividade na instância da escrita como ato enunciativo.....	110
Figura 14 - As funções na <i>correlação de subjetividade</i> pela troca de turnos no ato enunciativo.....	111
Figura 15 - A correlação de subjetividade no processo de produção textual	112
Figura 16 - A correlação de subjetividade no primeiro momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico	127
Figura 17 - A correlação de subjetividade no segundo momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico	128
Figura 18 - A correlação de subjetividade, no terceiro momento da instância de leitura do texto, em relação (inter)subjetiva entre professor e aluno	129
Figura 19 - A correlação de subjetividade, no quarto momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico para apropriação do sentido	130
Figura 20 - A correlação de subjetividade, no momento da instância de escrita do texto pelo acadêmico em sua primeira versão.....	131
Figura 21 - A correlação de subjetividade, na instância de leitura da primeira versão textual.....	134
Figura 22 - A instância de leitura e intervenção avaliativo-enunciativa da primeira versão textual pelo professor.....	135
Figura 23 - A instância de (re)leitura e (re)escrita pelo aluno a partir da intervenção do professor.	137
Figura 24 - A instância de (re)leitura do artigo de opinião pelo professor e pelo público leitor	140

Figura 25 - Representação da qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito no processo de produção textual do artigo de opinião a partir da relação (inter)subjéctiva na intervenção avaliativo-enunciativa docente	143
Figura 26 - Esquema do quadro formal da enunciação para a produção textual	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Comum Curricular do Ensino Médio	BNCC-EM
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Curso de Linguística Geral	CLG
Economia compartilhada	EC
Ensino Médio	EM
Ensino Superior	ES
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos	ENCCEJA
Instituições de Ensino Superior	IES
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS
Língua Portuguesa	LP
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	LCT
Orientações Curriculares para o Ensino Médio	OCEM
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Parâmetros Curriculares Nacionais+	PCN+
Problemas de Linguística Geral I	PLG I
Problemas de Linguística Geral II	PLG II
Programa Internacional de Avaliação de Alunos	PISA
Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas	SIGAA
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Universidade de Passo Fundo	UPF

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. LEITURA, ESCRITA E REESCRITA: UMA TRIÁDE NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA	23
2.1 DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ..	23
2.2 O ENSINO DA LEITURA: UMA PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	32
2.3 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	42
2.4 O ENSINO DA REESCRITA: UMA PRÁTICA PARA A RECONSTRUÇÃO DE SENTIDO ...	52
3. POR UMA DEFINIÇÃO DO HOMEM QUE ESTÁ NA LÍNGUA EM BENVENISTE	60
3.1 ENTENDENDO A TEORIA DO <i>HOMEM QUE ESTÁ NA LÍNGUA</i>	61
3.2 A UNICIDADE E A SUBJETIVIDADE DO HOMEM QUE ESTÁ NA LÍNGUA(GEM): A NOÇÃO DE PESSOA	64
3.3 A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA QUANDO O HOMEM ESTÁ NA LÍNGUA(GEM): A CATEGORIA DE PESSOA	69
3.4 OS INDICADORES DE (INTER)SUBJETIVIDADE DE QUANDO O HOMEM ESTÁ NA LÍNGUA(GEM): CATEGORIAS DE ESPAÇO E TEMPO	76
3.5 A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA(GEM) PELO HOMEM: UM OLHAR PARA A FORMA E O SENTIDO NA LÍNGUA-DISCURSO	83
3.6 A PRESENÇA DO HOMEM NA LÍNGUA(GEM) E DA LÍNGUA(GEM) NO HOMEM: POR UMA ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO	93
4. A LEITURA E A ESCRITA SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA	106
5. UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL, PARA A QUALIFICAÇÃO DA PASSAGEM DO ACADÊMICO DE LOCUTOR A SUJEITO DA ENUNCIÇÃO	113
5.1 CLASSIFICANDO E SITUANDO A PESQUISA	113
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE	114
5.2.1 As aulas para a produção textual do artigo de opinião	115
5.2.2 Os momentos das aulas para a produção textual do artigo de opinião	117
5.2.2.1 O momento da realização da leitura pelo acadêmico: reconhecendo as características do artigo de opinião	118
5.2.2.2 O momento da realização da leitura pelo acadêmico: reconhecendo a temática “a economia compartilhada”	121
5.2.2.3 O momento da realização da escrita do texto pelo acadêmico	123
5.2.2.4 O momento da realização da leitura e da intervenção avaliativa pelo professor	124

5.2.2.5 <i>O momento da reescrita pelo acadêmico</i>	125
5.2.3 Etapas de análise enunciativa: as instâncias discursivas do ler, escrever, (re)escrever e (re)ler como atos enunciativos	126
5.2.3.1 <i>A instância discursiva da leitura do texto pelo acadêmico como um ato enunciativo</i>	126
5.2.3.2 <i>A instância discursiva da escrita do texto pelo acadêmico como um ato enunciativo</i>	130
5.2.3.3 <i>A instância discursiva da leitura e intervenção avaliativa do professor como um ato enunciativo</i>	133
5.2.3.4 <i>A instância discursiva da (re)escrita pelo acadêmico como um ato enunciativo</i>	136
5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	140
5.3.1 Categorias teóricas mobilizadas e descrição do percurso	141
6. ANÁLISE DAS MARCAS LINGÜÍSTICAS IDENTIFICADAS NA (RE)ESCRITA DO TEXTO	147
6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	148
6.1.1 Produção Textual 1	148
6.1.1.1 <i>Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 1</i>	152
6.1.1.2 <i>Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 1</i>	153
6.1.1.3 <i>Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 1</i>	155
6.1.1.4 <i>Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 1 pelo acadêmico</i>	157
6.1.1.5 <i>Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 1 pelo professor e pelo público-alvo</i>	159
6.1.2 Produção Textual 2	162
6.1.2.1 <i>Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 2</i>	167
6.1.2.2 <i>Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 2</i>	168
6.1.2.3 <i>Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 2</i>	170
6.1.2.4 <i>Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 2 pelo acadêmico</i>	172
6.1.2.5 <i>Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 2 pelo professor e pelo público-alvo</i>	174
6.1.3 Produção Textual 3	176
6.1.3.1 <i>Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 3</i>	178
6.1.3.2 <i>Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 3</i>	180

6.1.3.3 <i>Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 3</i>	182
6.1.3.4 <i>Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 3 pelo acadêmico</i>	183
6.1.3.5 <i>Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 3 pelo professor e pelo público-alvo</i>	184
6.1.4 Produção Textual 4	187
6.1.4.1 <i>Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 4</i>	190
6.1.4.2 <i>Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 4</i>	192
6.1.4.3 <i>Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 4</i>	194
6.1.4.4 <i>Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 4 pelo acadêmico</i>	195
6.1.4.5 <i>Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 4 pelo professor e pelo público-alvo</i>	196
6.1.5 Produção Textual 5	197
6.1.5.1 <i>Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 5</i>	199
6.1.5.2 <i>Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 5</i>	200
6.1.5.3 <i>Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 5</i>	201
6.1.5.4 <i>Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 5 pelo acadêmico</i>	202
6.1.5.5 <i>Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 5 pelo professor e pelo público-alvo</i>	203
6.1.6 Produção Textual 6	205
6.1.6.1 <i>Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 6</i>	207
6.1.6.2 <i>Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 6</i>	208
6.1.6.3 <i>Análise enunciativa do momento da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 6</i>	209
6.1.6.4 <i>Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 6 pelo acadêmico</i>	210
6.1.6.5 <i>Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 6 pelo professor e pelo público-alvo</i>	211
7. DISCUSSÃO DAS ANÁLISES: UMA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL, NO ENSINO SUPERIOR, A PARTIR DA INTERVENÇÃO AVALIATIVO-ENUNCIATIVA DOCENTE	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	225

REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	235
APÊNDICES	247

1. INTRODUÇÃO

A prática da produção textual na sala de aula, apesar de estar prevista em documentos oficiais desde a Educação Básica, ainda não tem, em sua maioria, um nível satisfatório de qualificação, na avaliação dos docentes que ministram aulas ligadas à área de Letras, no Ensino Superior (ES). Muitas vezes, professores regentes de outros componentes curriculares também avaliam a expressão escrita como deficitária.

Considero isso grave, pois à graduação fica designada a função de estar suprindo tal lacuna deixada ao longo da vida escolar. Assim, as disciplinas da área de Letras, como Português ou Leitura e Produção Textual, em vez de estarem aprimorando aspectos de leitura e escrita, condizentes com essa etapa de aprendizagem, precisam, ainda, oportunizar ao aluno um trabalho direcionado para que ele possa se apropriar, com aptidão, do sistema da língua para saber como colocá-la em funcionamento.

Dessa forma, vejo a necessidade de, em minha atuação docente, propor, de maneira estratégica, práticas pedagógicas voltadas à produção textual escrita, oportunizando que o acadêmico se reconheça em seu lugar da enunciação, de sujeito da linguagem, alcançando o status de sujeito-produtor de um texto produtivo. Como a leitura e a escrita são inerentes ao processo de produção escrita, e, também, às atividades das outras disciplinas da matriz curricular dos cursos de graduação, com encaminhamentos de produção de textos específicos da área de estudo, verifico que se torna imprescindível o desenvolvimento de um trabalho com enfoque aprimorado na modalidade escrita, em um contexto em que se privilegie a produção textual em processo e que se proporcione, também, o momento de reescrita textual.

Diante disso, a experiência em sala de aula como professora da disciplina de Leitura e Produção Textual no Ensino Superior motivou-me ao desenvolvimento desta pesquisa. Atualmente, pertenço ao quadro docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Erechim e tal realidade levou-me a inquietações, tendo em vista a dificuldade de expressão escrita acadêmica na realização de produções textuais, e, principalmente, no que se refere ao artigo de opinião. Como, geralmente, o acadêmico sente-se protagonista do discurso oral e escrito, de maneira informal em redes sociais, sendo mais utilizado no dia a dia, precisa lhe ser oportunizado o domínio também na linguagem formal da modalidade escrita, para, igualmente, expressar-se bem.

Meu lugar de fala, além do de professora é, no momento, o de pesquisadora. Devo confessar que não fui em busca da teoria enunciativa de Émile Benveniste a qual estudo hoje, pois a desconhecia. Durante minha trajetória acadêmica, em nível de graduação e especialização, não dispus do contato com estudos de linguagem na perspectiva enunciativa.

Apesar disso, tive o privilégio de conhecê-la e estudá-la ao cursar o Mestrado na Universidade de Passo Fundo (UPF), em 2008, e, principalmente, quando, sob a orientação da Prof^a. Dr. Claudia Toldo, dissertei, analisando a construção do sentido em tiras da Mafalda: “Tiras da Mafalda: um estudo enunciativo da categoria de pessoa”. Na ocasião, como o estado da arte não apresentava trabalhos e dissertações sobre esse tema no campo da enunciação, o trabalho exigiu-me atenção e dedicação em grau maior, o que demandou que eu me apropriasse desse suporte teórico.

Neste momento de Doutorado, busco um olhar ainda mais acurado sobre a teoria. Isso define-se como um desafio pela densidade com que os conceitos são abordados e, ao mesmo tempo, causa-me identificação pela possibilidade da busca de respostas a problemas relacionados à escrita nas aulas de Leitura e Produção Textual. Assim, empreendo não só uma análise linguística como fiz no Mestrado, mas, para além disso, proponho um estudo, aliando a teoria à prática.

Partindo desse contexto, esta tese delimita-se à temática de uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa para a (re)escrita do artigo de opinião, tendo como base teórica os estudos sobre enunciação de Émile Benveniste, principalmente alguns publicados nos Problemas de Linguística (PLG) I e II¹. Entendo que uma produção textual precisa ser elaborada dentro de um contexto em que haja a oportunidade de escrita e reescrita para o aprimoramento do texto. Como o artigo de opinião constitui-se em um texto² da ordem do argumentar, é necessário que o articulista mobilize e dê *o sentido* às *formas da língua* em defesa da tese a que se propõe. Pela dimensão textual que abrange, tanto de conteúdo quanto de nível de vocabulário e estrutura, o artigo de opinião precisa, igualmente, ser

¹ O estudo enunciativo benvenistiano encontra-se abordado no Capítulo 3 desta Tese. Contamos com os textos: *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/1988), *A natureza dos pronomes* (1956/1988), *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988) e *A linguagem e a experiência humana* (1965/1989) para tratarmos das categorias *de pessoa, espaço e tempo*; *Os níveis da análise linguística* (1964/1988), *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989) e *Semiologia da língua* (1969/1989) para abordar a produção de sentido na língua-discurso; *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989), a fim de abordarmos/pontuarmos a questão da enunciação e do ato enunciativo do *homem na língua(gem)*; com *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/1989) para dizer que *a língua contém a sociedade* e que a presença do *homem na língua*, então, é condição para ele ocupar o seu lugar de sujeito – esta parte está complementada com a o que Flores (2019a) define como *homo loquens*, mostrando como é a presença da *língua no homem*, tendo em vista a sua condição de ser “falante”.

² Nesta tese não utilizamos o termo “gênero” quando nos referirmos ao artigo de opinião. Apesar de mencionarmos bibliografias que trazem essa denominação e na Sequência de Aulas, trabalharmos com os alunos as características que compreendem essa escrita, não aprofundamos essa questão teórica, tendo em vista o recorte teórico da pesquisa.

dominado pelo acadêmico. E, para chegar a um nível de bom texto³, geralmente, precisa de mais de uma versão escrita, tendo em vista o processo de produção textual.

Assim, esta tese torna-se relevante para o âmbito de ensino, por apresentar uma proposta que prioriza o acadêmico como produtor textual em processo, interligando noções teóricas à prática de sala de aula. Com o ato da escrita e reescrita, de forma interativa, compartilhada com o professor, o aluno pode ter a possibilidade de tomar consciência do seu lugar discursivo do *eu*, protagonista do discurso.

Além disso, contribui com o estado da arte da área em estudo que contempla a obra benvenistiana, ampliado cada vez mais no Brasil. Tem surgido um crescente número de dissertações e teses, até mesmo estabelecendo interfaces com outros campos, a exemplo, o “de distúrbios da linguagem, aquisição da linguagem, ensino-aprendizagem de línguas, tradução, ergologia, dentre outros”. (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 2). Como Toldo e Flores (2018) nos lembram, a teoria da linguagem é inerente à enunciação e devem ser estudadas em conjunto. Trabalhos acadêmicos em nível de graduação e pós-graduação têm sido produzidos e novas interpretações estão em pleno desenvolvimento, sendo, portanto, o momento de retomar o debate para projetar novas perspectivas.

As pesquisas nesse sentido devem, especificamente, envolver estudos direcionados à leitura e à escrita de teses e dissertações versando sobre um trabalho escolar e acadêmico deficitário, com propostas pedagógicas que, de forma geral, são embasadas em um suporte teórico para amenizar tal problema educacional. Além disso, observo que, principalmente quanto à produção textual, no ES, os estudos ainda são incipientes, mormente no que se refere ao estudo do texto sob o olhar enunciativo benvenistiano.

Percebi isso quando, a partir de minha decisão quanto à temática desta tese de doutoramento, busquei trabalhos de cunho acadêmico-científico, nos suportes virtuais disponíveis, o que, aliás, faço ainda para a atualização dos dados. Embora haja dissertações e teses tanto sobre a teoria quanto sobre a temática, não encontrei nenhuma pesquisa nos bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Google Scholar* e repositórios digitais de universidades conceituadas que abordasse o recorte teórico-científico aqui proposto. Dessa forma, a realização desta tese justifica-se, também, pelo seu ineditismo.

³ Entendemos que um “bom texto” seja um todo de ideias organizado por partes interligadas em sua estrutura interna e que traga, em sua abordagem temática, um repertório pertinente, com informações coerentes e de acordo com as características que o define, atendendo, assim, a uma proposta de produção textual inserida em um contexto de produção.

Então, são necessárias, na atualidade, reflexões sobre a contribuição da Linguística – sobretudo da Linguística da Enunciação – nos estudos que tratam da escrita e da reescrita do texto no Ensino Superior, como ocorre nesta pesquisa. Por isso, considero pertinente a realização deste trabalho, por propor um enfoque na escrita e reescrita do artigo de opinião, pois associa uma teoria enunciativa⁴ à prática do ensino e da aprendizagem, com uma perspectiva de melhoria do texto produzido em situação de sala de aula no ES.

Dessa forma, busco defender a tese de que a passagem qualitativa da condição de locutor da produção textual escrita a sujeito da enunciação se dá, principalmente, pela atividade de reescrita, partindo de uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa do professor, que contribui para a produção de um texto mais produtor, visando ao processo de apropriação da língua em discurso escrito e propiciando ao aluno assumir-se em seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade enquanto sujeito da (sua) enunciação.

Para elaborar a problematização deste estudo, entendo que o processo de produção textual de um artigo de opinião pode e deve ter a fase de revisão, tendo em vista a qualidade de seu teor. Considerando que esse trabalho ocorre, geralmente, em sala de aula, a partir de uma proposta encaminhada pelo professor, como no caso desta pesquisa, no meio acadêmico, precisamos levar em consideração que há uma relação (*inter*)*subjetiva* estabelecida entre professor e aluno.

Dessa forma, pretendo responder ao seguinte problema de pesquisa: Como uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita⁵ mais produtora do artigo de opinião no ES no processo da produção textual?

Nesse sentido, esse problema desdobra-se com as seguintes indagações: (a) Como ocorre a relação (*inter*)*subjetiva*, na qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação, em uma intervenção avaliativo-enunciativa? (b) De que forma, tomando como base os princípios teóricos, em uma intervenção avaliativo-enunciativa, os *atos* de leitura contribuem para que o aluno aperfeiçoe a sua competência discursiva, na modalidade escrita, tendo em vista o processo de produção textual? (c) Em uma intervenção avaliativo-enunciativa, na (re)escrita do artigo de opinião, quais são os princípios teóricos que podem ser elencados,

⁴ Salientamos que o teórico Émile Benveniste não havia previsto em seus estudos o trabalho de análise de textos. Mas, como a nossa proposta metodológica volta-se a um trabalho de produção textual para a prática de sala de aula, em que analisamos a língua em uso, pela modalidade escrita, encontramos elementos que nos permitem fazer um deslocamento da teoria enunciativa benvenistiana, observando a relação intersubjetiva entre o professor e o acadêmico no ensino e aprendizagem da produção textual do artigo de opinião.

⁵ Esclarecemos que utilizamos a palavra “reescrita” grafada com o prefixo “re” entre parênteses, “(re)escrita”, quando está inserida na abordagem enunciativa e que o mesmo acontece com “(re)leitura”.

para incentivar o aluno a reconhecer o seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade, enquanto sujeito de (sua) enunciação no processo de produção textual?

Para essas questões, tenho como hipótese a de que uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita discente mais produtora, tendo em vista que a produção textual se desenvolve em um processo a qual revela a passagem qualitativa do locutor a sujeito da sua enunciação no texto produzido e (re)escrito. Para tanto, tem-se um ponto de chegada no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, a instância da (re)leitura, privilegiando a singularidade dentro de um quadro enunciativo, em que o texto acadêmico se insere no mundo para *significar*. Complementar a isso, (a) o professor, na relação *(inter)subjetiva*, promove que ocorra a apropriação do(s) sentido(s) do(s) texto(s) nos atos de leitura, escrita e (re)escrita, propiciando ao acadêmico uma atuação como participante ativo desse processo; (b) os atos de escrever e (re)escrever preveem o ato de ler, e, por isso, é necessário serem praticados e muito incentivados pelo professor. A leitura é um ato subjetivo que coloca o aluno como o sujeito-leitor, o qual encontra a língua em uso, na instância do discurso e insere-se em um quadro enunciativo do *eu-tu-aqui-agora*, apropriando-se do(s) sentido(s) imersos, instituindo um texto renovado, efetuando-se, assim, um ato de enunciação; (c) em uma intervenção avaliativo-enunciativa, na (re)escrita do artigo de opinião, é possível, de acordo com a teoria enunciativa de Benveniste, estabelecer princípios de *(inter)subjetividade*, semantização, atualização e discursividade, a partir de categorias teóricas que geram *parâmetros* para a (re)escrita do texto, incentivando o aluno a assumir o seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade, enquanto sujeito de (sua) enunciação, no processo de produção textual.

O objetivo geral interliga-se ao problema de pesquisa: construir uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa do professor, na (re)escrita do artigo de opinião no ES para o aprimoramento da enunciação escrita acadêmica, no processo da produção textual.

Já os objetivos específicos estão associados às questões complementares: (a) demonstrar como ocorre a relação *(inter)subjetiva* na qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação em uma intervenção avaliativo-enunciativa; (b) determinar, tomando como base os princípios teóricos, em uma intervenção avaliativo-enunciativa, os atos de leitura podem contribuir para que o aluno aperfeiçoe a sua competência discursiva, na modalidade escrita, tendo em vista o processo de produção textual; (c) indicar que princípios teóricos podem ser elencados, para embasar o trabalho docente no sentido de incentivar o aluno a reconhecer o seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade, enquanto sujeito de (sua) enunciação

no processo de produção textual; (d) eleger a leitura, a escrita e a reescrita como uma tríade no ensino da produção acadêmica, de acordo com as concepções de documentos oficiais, bem como de um referencial teórico, no âmbito da Linguística Textual e da Psicolinguística, tendo em vista refletir acerca da produção de texto enquanto uma prática de linguagem.

Dessa forma, o referencial teórico que adoto neste trabalho se insere no campo da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste, trazendo conceitos, principalmente, dos artigos publicados nas obras PLG I (1988) e PLG II (1989), nas quais o linguista francês desenvolve sua reflexão linguística, priorizando o funcionamento da língua em uma base antropológica de análise. Nessa perspectiva, o homem ilustrado na *categoria de pessoa* assume um importante papel no ato enunciativo. Saliento que, apesar de o autor não ter refletido diretamente sobre a noção de texto ao longo de seus estudos, a partir de sua leitura, é possível inferir noções que autorizam um percurso teórico de base para a proposta deste trabalho.

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa “Constituição e interpretação do texto e do discurso”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, a qual se embasa em diferentes teorias da enunciação e do discurso. Tais estudos visam à produção de conhecimento aplicado ao ensino de leitura e produção de textos. Assim, este estudo classifica-se como pesquisa exploratório-descritiva, bibliográfica e pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada em relação à enunciação benvenistiana.

O *corpus* do trabalho constitui-se de seis produções textuais do artigo de opinião, oriundas da turma do Curso de Graduação em Administração do IFRS – Campus Erechim, composta por seis alunos ingressantes no ano de 2022, na qual realizamos a sequência de aulas, descrita no quinto capítulo, destinado a detalhar os aspectos metodológicos da pesquisa.

Para dar conta da proposta desta tese, organizei-a em sete capítulos, além desta introdução. Início o segundo capítulo, “Leitura, escrita e reescrita: uma tríade no ensino da produção textual acadêmica”, com informações a respeito da leitura e da produção de texto, contemplando documentos oficiais, bem como os estudos de Kleiman (2013; 2016), Ribeiro (2018), Rojo e Moura (2019), Koch (2004; 2008), Vieira e Faraco (2019a; 2019b), Marcuschi (2008), Solé (1998), Guedes (2002; 2009, 2014), Pinto (2012; 2016, 2018a; 2018b), Murray (2013), Koch e Elias (2021), Geraldi (2013) e Ruiz (2018). Tais contextos reflexivos corroboram a ideia de que a produção textual deve ser realizada em processo e precisa ser compartilhada, visão de trabalho que, também, neste nível de ensino, está deficitária.

Partindo desse cenário, verifico que uma opção para a resolução desse problema é uma proposta direcionada a questões relativas à escrita e à reescrita de textos, numa situação de produção discente para os primeiros níveis do ES. Isso foi realizado tendo como base teórica

os estudos referentes à Teoria da Enunciação, segundo Émile Benveniste. Dessa forma, conto com o terceiro capítulo, intitulado “Por uma definição *do homem que está na língua* em Benveniste”, para apresentar uma revisão teórica de seus conceitos, dentre os quais selecionei os que considero pertinentes para a trajetória desta tese. Assim, apresento o conceito de *(inter)subjetividade*, *correlação de pessoalidade*, *indicadores de (inter)subjetividade*, *sintagmatização/semantização*, *enunciação e antropologia da enunciação*, oriundos de Benveniste (1988; 1989) – sendo que contamos, também, com Flores (2019), para tratarmos do último conceito que elencamos – que servem para a análise. Com base nesses conceitos, elegemos *princípios* que geram *parâmetros* para a análise das produções textuais do artigo de opinião.

O quarto capítulo “A leitura e a escrita sob a perspectiva enunciativa” é destinado à abordagem dos *atos* de ler e escrever como *atos* enunciativos, constitutivos da produção textual, os quais reconheço que ocorrem pela *(inter)subjetividade* da *categoria de pessoa* para a produção de sentido(s).

Destino o capítulo cinco, “Um olhar teórico-metodológico, no processo da produção textual, para a qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação”, ao detalhamento dos aspectos descritivos do trabalho, com a proposta teórico-metodológica para a produção textual, bem como das fases da pesquisa. Partindo da base teórica, traço um caminho para a convergência entre a prática de pesquisa e a prática docente ao fazer a análise do *corpus* artigo de opinião.

Com o sexto capítulo, intitulado “Análise das marcas linguísticas identificadas na (re)escrita do texto”, busco analisar as (re)escritas dos alunos, tendo em vista o processo da produção textual e a abordagem enunciativa benvenistiana, a partir da relação *(inter)subjetiva* entre professor e aluno.

No capítulo sete, “Discussão das análises: uma contribuição para o ensino da produção textual do artigo de opinião, no ES, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa docente”, trato do levantamento de resultados e discussão que visualizamos, encontrados no objeto de estudo, neste caso, as (re)escritas dos artigos de opinião. Assim, busco articular os conceitos e as noções enunciativas e que embasam os nossos princípios e parâmetros, associando-os ao quadro formal da enunciação e, com base em seus elementos – o ato, a situação e os instrumentos – procedo à discussão das análises. Dessa forma, partindo dessa base teórica, almejo responder à questão de pesquisa, confirmando ou não as hipóteses levantadas no estágio inicial da investigação.

Por fim, nas Considerações Finais retomo as indagações de pesquisa, respondendo-as, apresentando encaminhamentos possíveis, levando em consideração a relação intersubjetiva que o ensino da produção textual do artigo requer. Além disso, reflito sobre alguns pontos de nossa abordagem que podem fazer parte de pesquisas em um novo *aqui e agora*.

Portanto, convido o leitor docente e pesquisador para ingressar nessa instância discursiva, tendo em consideração a leitura como um *ato* enunciativo, estabelecido em simetria entre nós – “eu” autora da tese e “tu” leitor – as pessoas discurso, em uma *situação* que associa a prática da pesquisa com a prática docente em um *tempo e espaço* ímpares, sempre novos, pela enunciação. E, pela função de *reversibilidade*, espero que você, leitor, na posição de locutor, consiga apropriar-se do *aparelho formal da língua* desta tese para estabelecer sentido(s) entre o itinerário de base enunciativa de Benveniste e o ensino de escrita que traço como uma possível alternativa para renovar a proposta da produção textual no Ensino Superior.

2. LEITURA, ESCRITA E REESCRITA: UMA TRÍADE NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA

“Ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido”.

Paulo Coimbra Guedes (2002, p. 22)

Partimos das palavras de Guedes para pensarmos no fazer docente da produção textual no ES. Assim como o autor, entendemos que as etapas de leitura, escrita e reescrita são constituintes de uma tríade, como atos indissociáveis, tendo em vista o protagonismo do aluno. O texto produzido é a expressão da sua singularidade que o torna *sujeito da, na e pela linguagem*.

Embora os documentos oficiais que norteiam o ensino de Português, na Educação Básica e no ES, prevejam a leitura e a escrita como modalidades de uso da língua, percebemos que ambas estão deficitárias na prática da sala de aula. Afirmamos tal situação devido à experiência docente atuante no ensino de Língua Portuguesa (LP) tanto na escola de nível básico como no ensino superior. Sabemos que a tarefa de ensinar a produzir textos pode ser considerada complexa e reconhecemos que, por esse mesmo motivo, precisa estar presente na rotina escolar e acadêmica.

Dessa forma, neste primeiro capítulo, trazemos as concepções de leitura, escrita e reescrita apresentadas em documentos oficiais, bem como em um referencial teórico, no âmbito da Linguística Textual e de alguns apontamentos da Psicolinguística, os quais nos permitem refletir acerca da produção de texto enquanto uma prática de linguagem.

2.1 DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao pensarmos em tratar sobre a produção textual, tendo a leitura, a escrita e a reescrita como uma tríade de ensino necessária para a produção textual acadêmica, nosso olhar foca-se, primeiramente, em quatro documentos oficiais que norteiam o ensino de LP no Ensino Médio (EM). São eles: os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa* (PCN-EM-LP) (BRASIL, 2000); os *Parâmetros Curriculares Nacionais+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa* (PCN+LCT-LP)⁶ (BRASIL, 2002); as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio -*

⁶ Como os PCN-EM constituem uma parametrização bastante genérica e sintética, houve a necessidade de complementar o documento. Por isso, em 2002, os PCN+ visam à facilitar a organização da atividade escolar,

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Conhecimentos de Língua Portuguesa - (OCM-LCT-LP) (BRASIL, 2008); e a *Base Comum Curricular do Ensino Médio - Língua Portuguesa* (BNCC-EM-LP) (BRASIL, 2018), os quais são trazidos aqui, para consubstanciar o nosso *corpus* textual parametrizador do ensino e da aprendizagem de língua materna⁷ na escola, por serem os mais recentes e que dialogam, atualizando os estudos linguísticos atuais. Além desses, contamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e, mais especificamente, com a atualização do Parecer CNE/CES nº 334/2019, que traz a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores, no que se refere à área de Letras, por tratarmos do nível superior de ensino. Dessa forma, trazemos as concepções de língua/linguagem, texto⁸, leitura e produção textual que tais documentos prescrevem.

Assim como nos PCNs Ensino Fundamental, os PCN-EM-LCT-LP enfatizam o caráter interacionista da linguagem, imprescindível na comunicação das práticas sociais, em que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16). Além de ser um produto humano, a língua também é social por ser compartilhada entre os membros de uma determinada comunidade linguística e o seu estudo, na escola⁹, com a orientação do professor, permite, principalmente na disciplina de LP, um olhar reflexivo do seu funcionamento, tendo em vista que a língua é linguagem verbal permeada de sentidos. Como aponta o documento, a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas, enfim, os conteúdos tradicionalmente consagrados nas aulas de LP, a partir da perspectiva dos PCN-EM-LCT, foram incorporados em uma perspectiva maior que é a

também na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, trazendo sugestões de práticas pedagógicas e de organização dos currículos, de acordo com a articulação proposta.

⁷ Nesta Tese, entendemos a concepção de ensino e aprendizagem como dois processos interligados, mas distintos. Nesses processos, cada um dos envolvidos, no caso, professor e aluno, têm suas responsabilidades e funções. Corroboramos com a visão de Selbach e Antunes (2010), quando salientam que para que o professor possa ensinar a língua e produzir uma aprendizagem significativamente satisfatória, precisa estabelecer uma interligação entre o aluno e os conhecimentos, sendo que sua ação de ensinar não se restringe a transmitir informações, mas ajudar o aluno a aprendê-las de maneira significativa. E, quando isso ocorre, ao aprender o Português na sala de aula, o aluno torna-se capaz de utilizar a língua, de maneira diversificada, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequação do texto a diferentes situações, em diferentes ocasiões. Se isso acontecer, é possível afirmar que houve ensino porque houve uma efetiva aprendizagem. Concordamos, também, com Bezerra (2005), quando ressalta que o ensino de Português deve privilegiar o texto, e com Marcuschi (2008, p. 55-56), ao enfatizar que “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, de produção e análise textual [...] [com o foco] do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção [...] [textual]”.

⁸ Entendemos que os documentos estabelecem os textos como alicerces para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, já que eles se materializam de forma oral e escrita e são os instrumentos para a realização da interação social.

⁹ Como o próprio documento indica em sua Apresentação, o objetivo principal da elaboração dos PCNs é a escola, pois somente lá o encontro entre o pensar e o fazer, poderá delimitar o sucesso ou não do trabalho ora proposto.

linguagem, utilizada em um espaço de comunicação entre os locutores. Em virtude disso, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que atenda e possa colaborar para a objetivação de subsidiar essa concepção interacionista da linguagem, o que permite o ensino e a aprendizagem de uma língua viva, em uso e primado por situações autênticas.

A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, as normas, os costumes, os rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados *na e pela linguagem*, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. Podemos assim falar em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas (BRASIL, 2000, p. 6, grifos nossos).

Pensar na língua em uso para o ensino de LP, também no EM, de acordo com os PCN-EM-LCT, é reconhecer as características que o ato enunciativo instaura. É na troca, no momento interlocutivo, que o locutor é visto, assim como é na utilização da língua que o sentido emerge a partir das escolhas de combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas e gráficas colocadas no texto.

Nesse sentido, os PCN+LCT-LP trazem três competências, a saber, interativa, gramatical e textual, as quais devem ser desenvolvidas nas aulas de LP (BRASIL, 2002). A utilização da linguagem pelo usuário pressupõe, a partir disso, a interação com pessoas em situações, o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico em atividades de textualização, bem como a leitura plena e produção de todos os seus significativos.

Para tanto, a recomendação dos PCN-EM-LCT-LP é a de que o docente abandone o trabalho com a palavra ou a frase isolada e dê preferência ao texto como unidade básica de ensino e aprendizagem. “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000, p. 18). Dessa forma, o trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a sua verbalização, excluindo os conteúdos tradicionais, como a nomenclatura gramatical e o entendimento de regras que regem a língua.

Dialogando com essa concepção, os PCN+LCT-LP consideram o texto como a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas, em que “o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos [...]” (BRASIL, 2002, p. 58). Mais do que um conjunto de palavras, orações ou frases, “os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (BRASIL, 2002, p. 58). Os textos são amostras

do universo de seu autor quanto ao que ele pensa, como pensa, a maneira como expressa esse pensamento e como estabelece o diálogo com outros textos de outros interlocutores.

Tal convicção também é encontrada nas OCEM-LCT-LP, as quais admitem a necessidade em trazer textos para a sala de aula do EM, mas não apenas os literários, e, sim, os de circulação social¹⁰, pois “entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto num dado contexto” (BRASIL, 2008, p. 21). Isso causa uma mudança de paradigma, fazendo com que o texto passe a ser reconhecido como um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual produtor e receptor se engajam para a sua compreensão.

O mesmo pode ser visto no mais recente documento que trazemos, a BNCC-EM-LP, o qual prevê “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais¹¹ já contemplados anteriormente [no Ensino Fundamental] e a ampliação do repertório de gêneros [no EM], sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão”. (BRASIL, 2018, p. 491). Ao ingressarem no Ensino Médio, os estudantes, além de dominarem certos textos que circulam nos diferentes campos de atuação social, já considerados no Ensino Fundamental, provavelmente, desenvolveram várias habilidades relativas ao uso da língua. Dessa forma, nessa última etapa da Educação Básica, cabe aprofundar a análise sobre a língua e o seu funcionamento.

Tendo em vista esse domínio, lembramos o que os PCN-EM-LCT-LP afirmam sobre o trabalho com o texto, pressupondo a sua significação, pois anulam pressupostos que referendam o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo.

O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese. Esse procedimento de estudo da dimensão dialógica [interlocutiva] dos textos pressupõe abertura para construção de significações e dependência entre aqueles que se propõem a estudá-los (BRASIL, 2000, p. 19).

¹⁰ Embora valorizemos o trabalho com textos literários, compactuamos com a ideia da inserção daqueles de circulação social, como o do artigo de opinião, proposto nesta tese, pois é fundamental para entender o uso da língua.

¹¹ Apesar de sabermos sobre a existência das expressões “gêneros textuais e gêneros discursivos”, nomenclatura utilizada tanto em documentos oficiais quanto em trabalhos acadêmicos, para esta tese, pela limitação do recorte que estabelecemos, não entramos no mérito da questão e não as distinguimos, preferindo adotar como “gêneros”, pois, assim como BEZERRA (2017, p. 32, grifos do autor), entendemos que “abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como *discursivos* ou apenas como *textuais* seria, portanto, abordar apenas um lado da questão”. Baseados em tal reflexão, compreendemos que os textos, efetivamente, constituem-se por essas duas dimensões.

Para atribuir significado(s)¹² ao texto, então, podemos apelar a outros textos, recorrendo tanto à interdisciplinaridade quanto à intertextualidade, relacionando os discursos com contextos sócio-históricos e ideologias, presentes nas entrelinhas, no intuito de revelar o sentido do texto e a diversidade do pensamento humano. Ao realizar o ato da leitura, o aluno busca reconstruir o sentido do texto que nem sempre se mostra de forma explícita, estando mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados em sua expressão escrita. Importante perceber que, mesmo que o trabalho de leitura possa acontecer em todas as disciplinas, é, principalmente, a LP que precisa mostrar a construção do(s) significado(s) do texto para o estabelecimento de tais discussões.

Nesses termos, o ensino de LP, a partir dos PCN-EM-LCT-LP busca oportunizar que o aluno desenvolva a sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Com isso, segundo os PCN+LCT-EM-LP, o aluno tem meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, no cotidiano, entre amigos, na escola, na família, no mundo do trabalho. Para isso, “a competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo” (BRASIL, 2002, p. 62). Portanto, para o aluno ser bom leitor, precisa ter domínio do código linguístico e de suas convenções, dos mecanismos de articulação textual que constituem o todo significativo e do contexto em que se insere esse todo.

Complementando a informação, segundo o que define as OCEM-LCT-LP, um conjunto de conhecimentos relativos à própria língua pode ser o referente a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, decorrentes do desenvolvimento da tecnologia ou fruto de mudanças sistêmicas nos grupos sociais que são construídos e apropriados pelos sujeitos. Também há os conhecimentos sobre as formas das relações entre os sujeitos sociais e sobre “os modos de conceber o mundo de grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos” (BRASIL, 2008, p. 25). É por essa razão que o sentido da leitura está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, indo além dos recursos linguísticos pelos quais o texto foi construído, pois o sentido surge como efeito da interação entre os interlocutores.

Além disso, a BNCC-EM-LP contempla, também, a leitura do texto literário, o qual já ocupa o centro do trabalho do Ensino Fundamental, argumentando que a literatura enriquece a percepção e a visão de mundo do aluno, auxiliando-o a compreender mais aprofundadamente

¹² É pela interação dos sujeitos, na comunicação pela linguagem, que se estabelece a compreensão do(s) significado(s) do texto, podendo ser variável, de acordo com as peculiaridades do ato enunciativo que se instaura, como veremos no Capítulo 6, no qual realizamos as análises dos textos.

tanto os outros textos como as situações de vida. Além disso, “o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (BRASIL, 2018, p. 491) permite levá-lo ao desenvolvimento de habilidades para o alcance do maior grau de autonomia à sua aprendizagem leitora.

A contextualização das práticas de linguagem no EM, em LP, corresponde aos campos de atuação social, propostos nesse componente, nas fases de ensino dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quais sejam: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Tais campos abrangem as áreas do conhecimento, favorecendo o contato com a leitura e a produção textual de uma diversidade de textos. O encaminhamento do professor torna-se fundamental para que o trabalho seja, realmente, eficiente tanto na leitura e constituição do sentido do texto, como na produção de textos.

Isso já está previsto nos PCN-EM-LCT-LP, em que o trabalho do professor de LP faz diferença quando consegue mostrar ao aluno que ao *produzir textos*,

a Língua Portuguesa é um produto de linguagem e carrega dentro de si uma história de acumulação/redução de significados sociais e culturais. Entretanto, na atualização da língua há variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas (BRASIL, 2000, p. 20).

A experiência do ser humano, na vida social, é gerada pela linguagem, a qual não é uniforme. Os sentidos e significados engendrados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação. No entanto, de acordo com os PCN-EM-LCT-LP, ocorre que “em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não ‘comunicam’ ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos” (BRASIL, 2000, p. 18, grifo do autor). Para evitar tal situação, o aluno, ao ser considerado também como produtor de textos, precisa ser entendido pela sua produção que o constitui como ser humano. Seu texto vai ser único, pois é produto de uma história social e cultural, único em seu contexto, fruto da interação entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. Assim, é nessa interação e atualização da língua que o(s) sentido(s) da produção do texto é(são) estabelecido(s) e compreendido(s).

A prática da produção textual concretiza os discursos proferidos nos mais variados textos, revelando usos da língua nas diferentes situações de comunicação. Ainda, leva o aluno

a reflexões e contribui para a criação de competências e habilidades específicas¹³. Entre elas, “reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia; interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções [...]” (BRASIL, 2002, p. 58). Primeiramente, é necessário o reconhecimento das características do texto em que a proposta de produção textual está sendo lançada. Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e ponto de vista do autor.

A fala e a escrita são reconhecidas como modalidades de uso da língua. Para as OCEM-LCT-LP, ambas são complementares e interativas, principalmente em práticas de linguagem oriundas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência dessas modalidades online. Apesar disso, “as práticas sociais de *uso da língua escrita* devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade” (BRASIL, 2008, p. 34, grifo nosso). Tais práticas suscitam os conhecimentos como resultados de processos sociocognitivos de produção de sentido, cuja produção sempre acontece de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem sempre está implicada.

Para apontar ações de ensino e de aprendizagem, as OCEM-LCT-LP, afirmam que atividades de produção escrita e de leitura de textos são geradas nas diferentes esferas de atividades sociais: públicas e privadas. Assim, o professor, “deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade [...]” (BRASIL, 2008, p. 37). Tais ações referem-se tanto à formação profissional continuada quanto àquelas relativas ao exercício da cidadania, já que o intuito é preparar o aluno para que possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional.

¹³ Consideramos importante definirmos o que entendemos por habilidades e por competências e, por isso, buscamos as palavras de Azevedo e Rowel (2010, p. 4, grifos das autoras), as quais concebem “*competência como a capacidade, desenvolvida pelo sujeito conhecedor, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente, conhecimentos (sensoriais, conceituais, procedimentais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configurem problemas para ele*”. Já, Boff e Zanette (2010), citando Azevedo e Rowel (2009), registram que habilidade “é um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições”. Assim, uma mesma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências. E, por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes. Dessa forma, consideramos a leitura, a escrita e a reescrita como habilidades a serem desenvolvidas para obter a competência do uso da língua, colocando-a em funcionamento, de forma adequada, em uma situação de interação entre locutor e interlocutor.

A produção escrita requer do aluno a sua reflexão que parte da atribuição de sentido(s) dos textos que lê, além de outras experiências de linguagem, para processar o conhecimento ao produzi-lo por escrito. “Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (*revisão/reescrita*) de texto como o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento” (BRASIL, 2008, p. 38, grifo do autor). A atividade de reescrita exige uma ação de reflexão sobre a versão já escrita, a qual pode ser tomada, de forma individual ou em grupo, objetivando a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. As atividades de leitura e releitura, tanto do aluno como autor do texto, quanto do professor como revisor, sendo compartilhadas, atentam para todos os elementos composicionais da proposta de produção, tendo como objetivo tornar o texto mais produtor¹⁴.

Os textos produzidos na escola inserem-se em *campos de atuação social*, os quais contextualizam as práticas de linguagem, como previsto na BNCC-EM-LP. Partindo dessa condição, a leitura, a escrita e a reescrita de textos autênticos privilegiam práticas de linguagem da vida social. Desse modo, o aluno precisa relacionar o texto com suas condições de produção, evidenciando o lugar social a ser assumido, enquanto produtor, sobre a imagem que pretende passar a respeito de si mesmo ao leitor pretendido. Além disso, pode-se pensar em seu contexto sócio-histórico de circulação, como o veículo e a mídia em que o texto pode circular, para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e de análise crítica, além de conduzi-lo à produção de textos adequados em diferentes situações (BRASIL, 2018). Assim, ao planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos dos campos *da vida pessoal e pública, das práticas de estudo e pesquisa* ou *artístico-literárias* ou *jornalístico-midiáticas*, o aluno apropria-se dos letramentos da letra e dos novos multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo quando orientados pela dimensão ética, estética e política.

Complementando tais informações parametrizadoras, encontramos, dentre os documentos oficiais direcionados ao ES, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais possibilitam a flexibilização curricular e a liberdade para as Instituições de Ensino Superior, doravante IES, elaborarem projetos pedagógicos de acordo com as demandas de cada curso e e seus respectivos avanços científicos e tecnológicos, possibilitando uma maior autonomia em relação aos currículos. Acerca disso, buscamos atualizar as informações a partir do Parecer

¹⁴ Entendemos que um texto mais produtor seja aquele aprimorado pela leitura e revisão do professor como interventor, bem como pela releitura atenta do aluno, que realiza as melhorias da organização das informações no texto, a partir dos apontamentos do professor, visando aproximar-se de um “bom” texto – conceito que explicitamos na página 17 desta tese, em nota de rodapé.

CNE/CES nº 334/2019 (BRASIL, 2019), aprovado em 10 de julho de 2019, que versa sobre a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores, verificando no que a área de Letras se faz presente, colaborando para a formação acadêmica e profissional do aluno.

Nesse sentido, quanto às competências esperadas dos egressos, encontramos nas competências básicas, que são aquelas com que cada um constrói sua aprendizagem, a capacidade de aprender a comunicação verbal e a comunicação escrita; nas competências pessoais, que são as que permitem realizar com êxito diferentes funções da vida, a argumentação crítica e a capacidade analítica; nas competências profissionais, que garantem o cumprimento de tarefas e responsabilidades no exercício profissional, os objetivos de serem capazes de: utilizar as técnicas adequadas de observação, compreensão, registro e análise das necessidades, do usuário, bem como interpretar seus contextos sociais, culturais, legais, ambientais e econômicos; compreender a legislação, a ética e a responsabilidade profissional e avaliar os impactos das atividades na sociedade e no meio ambiente.

Embora as habilidades de leitura e produção textual compareçam no documento de forma discreta, até mesmo porque a disciplina foi erradicada de vários cursos ultimamente, entendemos que o professor da área de Letras, ao elaborar sua ementa, precisa ter noção da importância do trabalho de leitura e produção textual, envolvendo a escrita e a reescrita em sala de aula, entendendo que, nesta etapa de ensino, existe um letramento específico a ser continuado, partindo da Escola Básica.

Mesmo que, os documentos oficiais do EM trazidos aqui – Brasil, 2000, 2002, 2008 e 2018 – já indiquem o ensino de LP, a partir do texto como alicerce para as práticas em sala de aula, pensar o ensino de língua, considerando essas parametrizações, nos permite verificar, também, que há a preocupação de embasar o processo de ensino e aprendizagem de LP admitindo o caráter sociointeracionista da linguagem. As atividades de leitura, escrita e reescrita precisam estar previstas no aprendizado de língua em que se assinala uma análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos, em todos os níveis de ensino, podendo permitir que os alunos construam uma consciência linguística, partindo do reconhecimento da língua em uso em textos, essencial para a sua formação de estudante, de profissional e de cidadão.

Assim como tais documentos parametrizadores regulamentam o ensino de LP do EM, o estado da arte da área de linguística contempla o texto para o trabalho de sala de aula, também no ES. Nesse sentido, na sequência, trazemos autores ligados ao estudo do texto, os quais corroboram com os parâmetros nacionais que regem o ensino de LP no que se refere à leitura, escrita e reescrita.

2.2 O ENSINO DA LEITURA: UMA PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Ao tratarmos da produção textual no Ensino Superior, tema desta tese, inicialmente queremos pontuar questões da leitura, pois é a primeira atividade da tríade composta pela escrita e pela reescrita. Nesse sentido, nossa abordagem traz considerações acerca da prática docente que privilegia o ensino de leitura voltado à compreensão do texto escrito, tendo em vista a elaboração da produção textual. Para tanto, contamos com Dascal (2006) e Azevedo (2016) para tratar da constituição do sentido da leitura; com Kleiman (2013; 2016) e Ribeiro (2018), que abordam sobre letramento e cultura digital; com Rojo e Moura (2019), Koch (2004; 2008) e Vieira e Faraco (2019a), que mencionam a importância do trabalho da leitura do texto na sala de aula; e, com Marcuschi (2008), Kleiman (2013) e, principalmente, Solé (1998), para tratar de estratégias de leitura antes, durante e depois da atividade para a construção do sentido.

Partimos de Naujorks (2011)¹⁵, que em sua pesquisa traz dados importantes acerca do tema. Ela afirma que a escola não consegue dar conta de efetivar um ensino produtor da leitura nem esclarecer, a partir de definições teóricas, o que é leitura, e nem como ter hábitos de leitura, o que ler, porque ler, em que aplicar o que foi lido. Tal fato distancia os estudantes do ato da leitura e, conseqüentemente, proporciona a falta de compreensão do sentido para a escrita.

Esse distanciamento fica evidente quando, como relembra Kleiman (2016), professores queixam-se de que os alunos não gostam de ler. Essa realidade é reflexo da concepção escolar da leitura, realizada com práticas desmotivadoras que trazem dificuldade para a maioria dos alunos na tarefa de ler em sala de aula. E, geralmente, quando se faz algo que seja ou difícil demais, ou aquilo do qual não se consegue extrair o sentido, ocorre o afastamento, justamente porque a atividade de leitura proposta não faz sentido.

O texto, consoante Kleiman (2016), não pode ser visto como um conjunto de elementos gramaticais, sendo pretexto para explorar aspectos estruturais e, até mesmo, escolhido pela sua forma gramatical. Além disso, também, não pode ser considerado como um repositório de mensagens e de informações, sendo apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos, um por um, pelo leitor, para que se chegue, cumulativamente, à mensagem do texto, o que, conseqüentemente, leva à formação de um leitor passivo, que constrói uma significação inconsistente.

¹⁵ NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Essa abordagem de ensino, não significativa, pode ocasionar a desmotivação, causada pela pseudosignificação, decorrente de uma visão que acredita na extração da mensagem, e que, através do domínio das palavras, leva à prática errônea de examiná-las em seu significado absoluto de palavras.

Quando solicitamos o sinônimo ou o antônimo de uma palavra sem fazer referência ao contexto, estamos comunicando, sem necessidade de dizê-lo, que a força das palavras reside no seu significado do dicionário, e não na função no texto para o processo de ressignificação do mesmo (KLEIMAN, 2016, p. 28).

Uma atividade de leitura, em função da ressignificação da palavra, faz perder o sentido original tencionado pelo autor, não levando o aluno a uma reflexão sobre a intencionalidade da escolha dos vocábulos para a significação do texto, deixando de constituir sentido no que está sendo lido.

De acordo com Dascal (2006), o processo de compreensão vai além do significado do vocabulário e das palavras por estar constituído de fatores pragmáticos e semânticos, uma vez que a pragmática e a semântica são níveis analíticos interdependentes, podemos considerar que sempre haverá produção de sentido no ato interativo entre leitor e texto. Integram a análise pragmática o processo de referenciação, o contexto (metalinguístico ou extralinguístico, evitando interpretações circulares infinitas) situacional e as intenções comunicativas. Já, na análise semântica, os sentidos do texto são produzidos conforme o contexto interacional, pois essa condição de interação interfere na produção dos sentidos do texto. A partir dessa perspectiva, podemos conferir uma concepção de leitura, com um viés de interação¹⁶ para a produção de sentido.

Outra autora que destacamos, neste momento, é Azevedo (2016), ao conceber a leitura como ato de constituição de sentido, composto por três níveis, de maneira ordenada e hierarquicamente dispostos.

São eles: (1) *decodificação*, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados; (2) *compreensão*, a constituição, de modo analítico e sintético¹⁷, do sentido das inter-relações das unidades de composição

¹⁶ Consideramos importante mencionar esse conceito de leitura de Dascal (2006), que insere a interação, pois se aproxima do cunho enunciativo de que abordamos nesta tese para tratar a leitura como uma instância discursiva enunciativa, em que, mais especificamente no “segundo momento da leitura” – representado na página 109 deste trabalho – o acadêmico, na posição de locutor, como leitor, interage com o texto, constituindo-se como o seu interlocutor, para a apropriação do sentido do texto.

¹⁷ Azevedo (2016) subdivide o nível de compreensão leitora em dois outros: a compreensão analítica, que ocorre quando o leitor decompõe as partes da totalidade semântica do discurso (enunciados, palavras), com o intuito de

do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa; (3) *interpretação*, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso (AZEVEDO, 2016, p. 75, grifos da autora).

Com isso, podemos perceber que, enquanto algumas referências entendem o processo de leitura somente como compreensão de leitura, a autora vai além, salientando a existência de três níveis que compõem esse processo¹⁸ e, os quais corroboramos¹⁹, pois acreditamos que, na medida do possível, precisamos levar o aluno a alcançar tais níveis, tendo em vista a construção do sentido do texto. Isso nos leva a pensar em um ensino e em uma aprendizagem de leitura voltados ao letramento.

Por isso, ensinar o reconhecimento de letras e palavras a uma criança ou a um adulto pode ser considerado um ofício relativamente fácil. No entanto,

[...] para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo, com habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos (ROJO; MOURA, 2019, p. 16-17).

Nesse sentido, é importante que a escola se torne uma “agência de democratização de letramentos”²⁰, tendo em vista que as competências e as capacidades de leitura, de forma mais ampla e eficaz, devem ser desenvolvidas e aprimoradas no ambiente escolar, criando condições para que sejam desenvolvidas pelo acadêmico.

Segundo Kleiman (2013, p. 21), o tempo dedicado à leitura está cada vez menor no cotidiano do brasileiro²¹, ocasionando a pobreza “no ambiente de letramento (o material escrito

examinar cada uma e as relações de umas com as outras, a fim de compreender o todo; e a compreensão sintética, cuja unidade do discurso é recomposta previamente pelo leitor por meio da reconstituição das inter-relações semânticas compreendidas por análise.

¹⁸ Ao tratarmos da leitura, assim como os autores mencionados nesta parte, consideramos como “processo” os níveis de compreensão para a construção do sentido do texto.

¹⁹ Assim como Azevedo (2016), entendemos que a constituição do sentido da leitura ocorre em processo. Nessa perspectiva, ao mencionarmos, nesta tese, as expressões “compreensão leitora” ou “compreensão/interpretação de leitura”, citadas, inclusive em outras referências, esclarecemos que acreditamos tratarem implicitamente desses níveis que concebem a leitura enquanto processo.

²⁰ Embora não exista um só letramento ou letramento único, pois não é unicamente no espaço escolar que a criança e o adolescente ficam “letrados” para toda a vida, o domínio dos atos de ler e escrever, na escola básica, é fundamental para o ingresso na graduação. As práticas de letramento anteriores servem como base para o letramento acadêmico que mobiliza o conhecimento de gêneros específicos dessa esfera.

²¹ O cenário atual ainda não mudou. É o que se constata ao verificar os dados estatísticos da pesquisa feita pelo IBOPE dos Retratos de Leitura no Brasil. Em sua última edição, de 2016, constatou que 44% da população não lê,

com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola/universidade), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais das letras que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Na verdade, todo estudante deveria ter o direito de acesso às atividades de ler e de escrever, em todo o nível de ensino que se encontre. Independentemente de sua história, ele “merece intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação das habilidades [...] de ler e escrever” (NEVES *et al.*, 1998, p. 10). A escola precisa ser um espaço privilegiado na condução de formação de leitores que dominem as múltiplas formas de linguagem e que reconheçam os variados e inovadores recursos tecnológicos disponíveis, atualmente, para a comunicação humana.

Nos últimos anos, uma nova questão é colocada nessa discussão: a cultura digital e a influência da tecnologia no trabalho de sala de aula. A cultura da palavra, hoje, está interligada com a cultura digital, devido ao surgimento dos computadores e máquinas telemáticas, bem como da internet. Isso, segundo Ribeiro (2018, p. 13), “altera os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação de objetos de leitura”. O que ocorre são modulações, adaptações, uma vez que as práticas de culturas anteriores são reposicionadas, reconfigurando a escrita em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Embora a tecnologia seja propulsora do desenvolvimento da cultura digital, trazendo novas formas de leitura e escrita para um mundo de compartilhamento, cooperação, diálogo, leituras móveis, andanças, liberdade e troca, e isso seja visto como um aspecto positivo, é preocupante, segundo Felinto (2006), o modo como a vida contemporânea prioriza a experiência tecnológica, colocada como essencial para a sociedade. Entendemos que essa tendência ao uso digital vem se intensificando no meio social por agilizar a comunicação entre as pessoas, sendo um cenário que precisa ser visto com naturalidade devido à evolução tecnológica inserida nas áreas sociais.

Com isso, complementamos essa informação, dizendo que a tela tanto do celular quanto do computador ou do *tablet*, muitas vezes, poderia ser mais utilizada como recurso para a atividade de leitura já que, ultimamente, é de posse da maior parte dos alunos, incluindo os acadêmicos. Isso amenizaria as tensões entre as culturas escrita e digital, rompendo com um

50% nunca comprou um livro e que o índice de leitura é de 4,96 livros por ano – 2,43, se considerarmos os lidos até o fim) (PESQUISA, 2019). Esse levantamento de dados, feito pelo Instituto Pró-Livro, ajuda-nos a entender o quadro do hábito de leitura do brasileiro, em geral, mostrando-nos um perfil de escassez. E, infelizmente, o público da graduação é oriundo dessa realidade brasileira não leitora.

estereótipo colocado por Ribeiro (2018, p. 16) quanto à “passividade do leitor da cultura do livro e do jornal em material físico e a súbita esperteza do leitor de dispositivos mais recentes”. Afinal, mesmo que a tela seja mais acessível à leitura feita no papel, a escolha fica a critério do leitor, não precisando que uma forma exclua a outra.

No terceiro grau de ensino, então, o professor pode incentivar as atividades de leitura, tendo em vista a cultura digital contemporânea, e mostrar ao aluno, com suas técnicas e tecnologias, que essa inserção faz parte de mais uma fase dessa história da escrita, não desprezando nenhuma outra anterior. A partir disso, oportuniza-se uma continuação da formação do leitor dentro de um processo de letramentos. Dessa forma, amplia-se a possibilidade das atividades de leitura que precisam fazer parte da rotina acadêmica, já que elas fornecem um embasamento significativo para o ato de escrever.

Como afirma Kleiman (2016, p. 90, grifo nosso), é necessário ultrapassar a visão de um letramento atrelado à incapacidade dos aprendizes para inserir-se em um mundo de novas práticas letradas, “em um processo constituído de práticas sociais interativas envolvendo protagonismo do sujeito em formação, relativamente às condições de participação nos eventos sociais que demandam escuta, *leitura*, produção oral e escrita de gêneros textuais”. Essa reflexão define-se no trabalho com a linguagem e os discursos em uma das agências importantes de letramento: a universidade.

No ambiente acadêmico, podemos contar com um leitor com mais experiência de vida, integrando a informação do texto, com o conhecimento prévio e a sua relação com o contexto. O processo de leitura, no ES permite garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler e, mesmo sendo um processo interno, precisa, ainda, ser ensinado. Segundo Solé (1998, p. 116), “embora em nível inconsciente, à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes”. E, para chegar a esse nível de compreensão, o professor deve estar atento à realização de um trabalho efetivo de leitura, mesmo com os alunos adultos, com o intuito de realizar ações, a fim de preencher uma possível lacuna de compreensão.

Desse modo, o professor precisa ter a noção do trabalho que possa ser realizado *antes*, *durante* e *depois* da atividade de leitura, tendo em vista as estratégias para a compreensão leitora do aluno. Primeiramente, trazemos as que antecedem o momento da leitura. Segundo Solé (1998, p. 22, grifos da autora), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Lemos para alcançar algum objetivo, mas sem a pretensão de abranger

todos, pois haverá tantos objetivos quanto leitores em diferentes situações e momentos. Elencamos alguns deles em uma ordem de hierarquia aleatória, para que sejam visualizados.

De acordo com Solé (1998), temos para: *obter uma informação precisa*, selecionando a relevante; *seguir instruções* quando queremos saber como fazer e, para isso, é necessário ler todo o texto com o intuito de compreendê-lo, sendo uma tarefa completamente significativa e funcional; *obter uma informação de caráter geral*, a fim de saber do que trata um texto, sendo suficiente reconhecer as ideias mais gerais; *aprender*, quando pretendemos ampliar os conhecimentos, de forma geral ou específica; *revisar um escrito próprio*²², verificando a adequação do texto elaborado para transmitir o significado pretendido; *por prazer*²³ e essa experiência emocional desencadeada pela leitura é fundamental para que o leitor elabore critérios próprios quando selecionar, avaliar e criticar os textos que lê; *comunicar um texto a um auditório*, utilizando recursos da oralidade como entoação, pausas, ênfase... e, com leitura prévia, procurando ter clareza na dicção, tendo em vista comunicar a mensagem emitida com uma leitura fluente.

Dependendo da intenção do leitor, consoante Koch e Elias (2008), tais objetivos são estabelecidos e nortearão o modo de leitura, dispendendo maior ou menor tempo, mais ou menos atenção, maior ou menor interação. Isso vai definir a interação entre o conteúdo do texto e o leitor.

Como “ler por ler, não é adequado” (SOLÉ, 1998, p. 100), o professor precisa levar o aluno a ler com diferentes objetivos para que, com o tempo, ele próprio seja capaz de se colocar objetivos de leitura que lhe interessem e que sejam adequados. Mesmo que os objetivos dos leitores, com relação a um texto, possam ser muito variados, todos devem ser identificados e considerados nas situações de ensino. Além deles, o incentivo do professor é importante para as práticas de leitura que propõe ao aluno, até mesmo desafiando-o a uma leitura fragmentada, lendo duas páginas por dia, por exemplo.

Outra estratégia, como afirma Marcuschi (2008), é ativar os conhecimentos prévios sobre o que o aluno sabe a respeito do texto, pois exerce influência muito grande e é básica para

²² Ao revisar a própria escrita, mesmo que se adote um papel de controle, de regulação, como quando se revisa um texto alheio, não se trata da mesma tarefa. Como o produtor sabe o que queria dizer quando escreveu, quando lê, concomitantemente, carece colocar-se em seu lugar de escritor e no do futuro leitor, o que é difícil. A autorrevisão nos ajuda aprender a escrever e é imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita em sala de aula pela leitura crítica que se estabelece.

²³ Apesar de o texto literário ser, geralmente, considerado como o mais adequado para o prazer de ler, isso é muito particular, pois há pessoas que o desfrutam em um texto científico, por exemplo, pelo fato de fazê-las pensar a respeito de um determinado assunto.

compreendermos um texto. Dessa forma, o autor enumera os seguintes conhecimentos: linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais, sociais) e lógicos (processos).

Nesse sentido, corroborando com o autor, Kleiman (2013) afirma que fazer previsões, baseadas no conhecimento prévio, é um procedimento de formulação de hipóteses de leitura que se constitui eficaz para a abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados e que, além disso, promove a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. O professor, como quem conhece o texto, pode orientar as previsões com pistas, pois, quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas previsões.

Para estabelecer previsões antes da leitura, Solé (1998) menciona aspectos do texto como superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, além das próprias experiências e conhecimentos sobre o que esses índices textuais nos permitem deduzir sobre o conteúdo do texto. Tais previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Manchetes de notícias, por exemplo, geralmente ajustam-se ao conteúdo a que servem de cabeçalho, proporcionando bastante informação, o que pode levar ao desenvolvimento da leitura crítica. A reflexão sobre os títulos oportuniza não só a confirmação do que sabem, mas, também, agregam um conhecimento, permitindo uma atividade de leitura mais eficaz.

Além dessas, Solé (1998) propõe promover perguntas dos alunos a respeito do texto, as quais devem estar de acordo com o objetivo geral da leitura. Por exemplo, se a finalidade é uma compreensão global do texto, as perguntas devem referir-se à informação geral, descartando detalhes ou aspectos específicos.

Esses momentos transformam-no em “*leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos” (SOLÉ, 1998, p. 114, grifo da autora). Para assumir esse papel ativo, é preciso que o professor ensine o processo como algo mutuamente compartilhado entre professor e aluno, permitindo que esse momento de troca situe o leitor. Assim, torna-se possível que o ensino de estratégias seja, significativamente, compreendido para a construção da compreensão *durante* o momento da leitura.

Para servir a algum de seus propósitos, a leitura, precisa ser útil, funcional; caso contrário, não é leitura. Dessa forma, é necessário garantir que o ato de leitura seja um processo que faça sentido ao aluno, levando-o ao entendimento dos diversos textos a que se propõe, *durante* esse processo, tanto para construir uma interpretação do texto como para resolver os problemas que aparecem no decorrer da atividade.

Além disso, ainda de acordo com a autora, indicamos que é importante que o leitor tenha, também, a habilidade de sintetizar, para poder diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode, de acordo com objetivos concretos, ser considerado secundário e perceber quando compreende e, quando percebe a não compreensão para, assim, providenciar a realização de ações que permitam preencher uma possível lacuna de compreensão, ficando alerta para evitar possíveis incoerências e desajustes.

A percepção da falta de compreensão é um primeiro passo para tentar superá-la. “O conhecimento que temos sobre o nosso grau de compreensão é um subproduto da própria compreensão; se tentarmos compreender ativamente, logo detectaremos lacunas e erros em nosso processo” (SOLÉ, 1998, p. 125). Quando o aluno não tem o controle sobre a sua compreensão, não percebendo a sua falta de compreensão, pode contar com a intervenção do professor para solucionar o problema. Ler não é somente dizer o que está escrito, mas é uma questão de construir o significado.

O fazer docente, então, prevendo o ato de leitura, em uma situação significativa e funcional, tem em vista a produção de sentido. Koch e Elias (2008, p. 19), baseiam-se “na interação autor-texto-leitor”, em que levam em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, que vão além de decifrar o código linguístico, uma vez que o leitor assume o papel de construtor de sentido.

No ambiente de sala de aula, o professor, priorizando, em seu trabalho, a construção da compreensão leitora do texto, tem em vista que

[...] ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão (SOLÉ, 1998, p. 130).

Perante uma incompreensão de palavra, trecho ou frase, leitores experientes, com frequência, ignoram o que não compreendem e continuam lendo. Embora algumas vezes isso não seja possível, pois o elemento problemático é crucial para a compreensão, de acordo com Solé (1998), a estratégia de o leitor acudir-se a uma fonte especializada como o professor ou o dicionário deve estar em último lugar, pois interrompe o ritmo da leitura, prejudicando a compreensão.

Nessa situação, o professor tem papel fundamental, ao avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, bem como o tipo de ajuda que pode lhes oferecer. Para isso, como Solé (1998)

afirma, precisa planejar, de forma adequada, desafios e apoios que constituirão a tarefa de leitura, tendo em vista a continuação do avanço da aprendizagem para uma leitura independente, que deve ser incentivada na escola. Não se trata de uma leitura dirigida, mas uma “[...] leitura independente, cujo fim é ela mesma e depois da qual não cabe formular qualquer tipo de pedidos [...]” (SOLÉ, 1998, p. 124). Assim, só é necessário ler com frequência e perceber o que isso pressupõe e para o que serve.

Além disso, o aluno pode observar, a exemplo do professor, um modelo de leitura que lhe permita ver estratégias de ação em uma situação significativa e funcional e construir as próprias interpretações. Vieira e Faraco (2019a) corroboram com essa perspectiva teórica quando afirmam que nenhum texto diz tudo, pois presume-se que o leitor tem os conhecimentos necessários para estabelecer relações entre as informações que constam no texto, bem como inferir aquelas não explicitadas. Essa atribuição de sentido, a de perceber o texto como um todo coerente, muitas vezes é reforçada com apontamentos advindos do professor. Conduzir o leitor a ler bem, fazendo reflexão e crítica ao texto, faz diferença, até mesmo para os leitores mais experientes.

Tais ações situam-se como tarefas de leitura compartilhada²⁴ uma vez que as situações de ensino e aprendizagem, em conjunto com estratégias, vão poder fazer parte da bagagem de conhecimento do aluno para que ele possa utilizá-las de maneira autônoma.

Solé (1998) descreve uma sequência de ações: prever, perguntar, esclarecer e recapitular as ideias do texto. Tal sequência indica possíveis variações em sua ordem, comparando o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto. Tais ações se concretizam em atividades que devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle das tarefas de leitura das mãos do professor para as mãos do aluno, nas quais o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo.

Isso permite, de acordo com Koch e Elias (2008, p. 13, grifos das autoras), uma atividade de leitura que reforce “o papel do **leitor enquanto construtor de sentido**, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação**”. A bagagem sociocognitiva, quer seja dos conhecimentos da língua ou das coisas do mundo, como lugares sociais, crenças, valores, vivências, orienta a leitura e a produção de um sentido²⁵ para o texto.

²⁴ Corroboramos com Solé (1998) quando denomina essa prática de “leitura compartilhada”, não utilizando o termo “leitura dirigida”, utilizado em outras referências para as tarefas de leitura, pois são atividades pensadas para ensinar estratégias, empregadas com a intenção de que os alunos possam utilizá-las com competência, descentralizando-as do professor.

²⁵ Dialogamos com a ideia de Koch e Elias (2008), quando, ao tratar de leitura e de ativação de conhecimento, consideram que o texto não tem um só sentido específico, visto que, na atividade leitora, ativamos o lugar social,

Em virtude disso, de acordo com Koch (2004), o ensino de leitura nas aulas de língua materna assume particular relevância para o aluno perceber a existência de diversos níveis de significação em cada texto. Além da significação explícita, há as implícitas, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor.

A inteligência de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas. Tais marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe uma compreensão adequada: a estrutura da significação, em língua natural, pode ser definida como o conjunto de relações que se instituem na atividade da linguagem entre os indivíduos que a utilizam, atividade esta que se inscreve sistematicamente no interior da própria língua (KOCH, 2004, p. 160).

Ao reconhecer essas marcas, o aluno chega a uma inteligência mais aprofundada do texto. Nesse sentido, o professor precisa mostrar-lhe que as pistas textuais possibilitam-no reconstruir o evento da sua enunciação, no sentido de apreender a intencionalidade subjacente ao texto, além de recriá-lo a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo.

A partir da leitura, mesmo reconhecendo que “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece *antes, durante e depois* da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 133, grifo nosso), a autora indica três estratégias pós-leitura para a compreensão do texto: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e respostas. Destacamos que tais estratégias podem ser utilizadas pelo professor, no momento da leitura, na sequência das aulas para a produção textual do artigo de opinião.

A localização de palavras-chave permite a formulação de perguntas que levam ao núcleo do texto, possibilitando a identificação da ideia principal que deve diferir-se da noção de tema: o tema indica do que trata um texto e pode ser expresso com uma palavra ou um sintagma; já a ideia principal informa sobre o tema, podendo estar explícita ou implícita no texto. Quando estiver implícita, o professor pode explicá-la, mostrando sua formulação de algumas formas. Se explícita, é bom trabalhar com os alunos o motivo pelo qual a frase indicada contém a ideia central.

A determinação das ideias centrais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com os seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios, facilita a elaboração do resumo, que é uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento. Caso não se possa

as vivências, as relações com o outro, os valores da comunidade, os conhecimentos textuais, os quais nos permitem atribuir um sentido ou sentido(s) coerente(s) para o texto lido.

realizar uma sinopse do que se está lendo ou do que foi lido, há evidências de que não houve compreensão.

Se levarmos em consideração a leitura ativa, uma das estratégias essenciais é ensinar a formular e a responder perguntas pertinentes sobre um texto. Aquelas formuladas pelo leitor vão capacitando-o a regular o seu processo de leitura e, portanto, poderão torná-lo mais eficaz. Uma pergunta pertinente é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura. Dessa forma, nem sempre elaborar e responder a perguntas serve somente para avaliar. Antes disso, é uma estratégia que ajuda a compreender e, por isso, é preciso examinar com cautela o tipo de questões que formulamos e as relações que estabelecemos com as respostas que sugerem. Por isso, devemos dar preferência a perguntas pertinentes, que exijam o pensar e o buscar a resposta, levando o leitor a relacionar diversos elementos do texto na realização de algum tipo de inferência para a compreensão do texto.

Portanto, essas estratégias operam durante toda a leitura e auxiliam o aluno a melhorar a velocidade do processamento do texto. Por essa razão, a atividade de leitura necessita ser bem planejada, consistindo na formação de bons leitores não só para o contexto escolar e acadêmico, mas para a vida, tendo em vista que essa apropriação do sentido da leitura, iniciada na educação básica e continuada na graduação, é fundamental para a escrita da produção textual, tratada a seguir.

2.3 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Para tratarmos da escrita²⁶ no ES, encontramos referência numa perspectiva de estudos do texto em que traçamos um percurso que resgata um pouco da história com Guedes (2002; 2009); reconhecemos a leitura e a prática sistematizada da escrita como atividades pré-requisito para produção textual²⁷ com Vieira e Faraco (2019a; 2019b), Pinto (2012; 2018a; 2018b), Murray (2013), Guedes (2014) e, com Koch e Elias (2021), abordamos a concepção de escrita, bem como os tipos de conhecimentos ativados no processo da escrita, dentre os quais

²⁶ É conveniente dizermos que embora tenhamos a plena noção de que a escrita (além da oralidade), também no ES, precise ser encaminhada através de gêneros, os quais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), fornecem um suporte para a atividade de comunicação, nesta tese, não abordaremos que diz respeito a este conceito devido ao recorte estabelecido.

²⁷ Embora haja autores que definem “escrita” e “produção textual” com o mesmo significado, adotamos, preferencialmente, a expressão “produção textual”, por considerarmos que a perspectiva teórica da prática de produzir o texto, enquanto processo, requer o reconhecimento dessa denominação. Ao utilizarmos a palavra “escrita”, então, também, o fizemos em decorrência dessa perspectiva.

destacamos os interacionais, corroborando com Vieira e Faraco (2019a; 2019b), Geraldi (2013) e Guedes (2002).

Iniciamos com o depoimento que Kleiman (2016) traz e que utilizamos aqui para ilustrar uma situação que acreditamos ser corriqueira: quando se chega à universidade, tudo é novidade e isso inclui a produção de textos de acadêmicos, comumente, considerada um “bicho de sete cabeças” pela maioria dos alunos ingressantes, pois o medo, geralmente, faz com que os alunos visualizem a atividade proposta como algo impossível de ser feito em vez de uma aprendizagem a ser realizada.

Guedes (2002) contribui para esse entendimento quando retrata como a escrita foi vista no decorrer da história educacional brasileira ao longo dos últimos anos e que, resumidamente, abordamos.

Recordamos que já vem de algum tempo a percepção da necessidade de que os brasileiros aprendam a ler e a escrever em um nível satisfatório. Guedes (2009) relembra que nos anos de 1970, houve uma reforma da/na universidade em plena ditadura, pautada nos moldes americanos. Todo o acadêmico brasileiro, então, deveria conseguir produzir textos oriundos do/no ambiente universitário. Entretanto, o vestibular implantado foi unificado com provas objetivas, ignorando qualquer avaliação da habilidade de escrever dos candidatos.

Em decorrência de uma constatação generalizada, a partir da universidade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, de que o ato de escrever estava carente de qualidade, em 1978, decretou-se a obrigatoriedade da redação nos exames vestibulares. Essa mudança ocorreu como uma forma de pressão à escola para ensinar os alunos a escrever e a ler melhor.

A partir dessa obrigatoriedade, ainda na década de 70, interessantes estudos começaram a ser produzidos pelas universidades brasileiras a respeito do ensino de Português na escola de Educação Básica. Tais estudos trataram ou tratam – muitos estudos foram publicados em livros ainda hoje reeditados – de questões da língua e do ensino da língua, da leitura, da escrita, da gramática.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o teste do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) passaram a ser aplicados como forma de avaliação da escola básica. No entanto, as estatísticas dos resultados de tais provas vêm mostrando, desde sempre, uma escola deficitária no que tange, principalmente, ao ensino de leitura e de escrita. Nesse sentido, crianças e adolescentes brasileiros precisam ter tais habilidades para, conseguirem ler

e produzir textos, a fim de atender tal exigência de produção contemporânea, oriunda do exercício profissional.

Guedes (2009) questiona, então, “por que a partir dessas avaliações e do desempenho do aluno na universidade constata-se que os professores do Ensino Básico não ensinaram os seus alunos a lerem para produzirem sentido e escreverem para produzirem conhecimento”? E, além disso, mesmo parecendo ironizar, percebemos a seriedade do problema:

Será porque acham que isso não se ensina, que a capacidade de produzir sentido e conhecimento decorre de algum dom divino ou de imponderáveis combinações do código genético? Ou não ensinam porque não sabem ensinar já que ninguém ensinou isso a eles? Pois eu acho que ler e escrever se ensina e que é, sim, possível aprender o que não nos ensinaram para aprender a ensinar o que não nos ensinaram (GUEDES, 2009, p. 292).

Além dessas avaliações, é no ES que se constata e que se confirma o desempenho médio dos alunos, que mostra que, no EM, dos discentes não tiveram a oportunidade de aprender a ler para produzir sentido e a escrever para a produção de conhecimento, como o autor pondera. E isso é grave, pois cabe ao ES suprir uma lacuna deficitária deixada ao longo da vida escolar. Assim, o nível de ensino que deveria estar aprimorando aspectos de leitura e escrita condizentes com essa etapa de aprendizagem, precisa, ainda, “recuperar” o aluno em tais habilidades.

Dessa forma, com o intuito de estabelecer uma prática docente que se preocupe mais com o processo de ensinar e aprender a escrever do que com o produto desse processo, Guedes (2002) distingue a ação do ato de escrever textos a partir de três expressões: *composição*, *redação* e *produção de texto*, pois designam o mesmo fenômeno. Apesar disso, precisamos distingui-las pelo fato delas vincularem-se a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, mas a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem.

Nesse sentido, a palavra *composição* é a mais antiga das três expressões, utilizada provavelmente, no fim do século XX: “vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como o instrumento de organizar e de expressar o pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal” (GUEDES, 2002, p. 86). Assim, preocupa-se mais com a correção do processo de raciocinar do que com a finalidade com que o raciocínio é enunciado.

É que a ação de escrever textos, na época, apareceu como uma atividade de compor textos, juntando conceitos, imagens, figuras, além de vocabulário requintado. Exemplo disso, são os personagens de telenovelas, como professores e políticos que falavam difícil, utilizando

palavras em desuso para mostrarem-se cultos, sábios, eruditos, respeitáveis. Tais características só dificultavam a compreensão do texto. Buscava-se que somente um discursador erudito enunciasse o seu pensamento a respeito da questão em pauta, na certeza de absoluta impunidade, pois a plebe lá fora não entenderia nada do que havia sido proferido.

O termo *redação* foi usado a partir da década de 1950, perpassando todo o período do chamado milagre econômico até a crise econômica da segunda metade dos anos de 1970. *Redação* designava a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios do país. Tal eficiência tornou-se uma marca da sociedade brasileira nessa fase. Assim como na indústria produzia-se em série, os textos, também, seguiam um modelo de produção em série. Nos jornais, por exemplo, o repórter passou a ser um coletador de dados para que o redator ou editor organizasse-os num texto que primava pela uniformidade com o estilo dos demais textos da mesma produção.

Nessa perspectiva, a linguagem, então, era um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifrava a mensagem que seria decifrada pelo receptor por meio do canal de comunicação que seria transmitida.

O terceiro termo, *produção de texto*, mais atual, compara o ato de escrever com um trabalho como outro, tal como: cultivar a terra, consertar sapatos, dar aula, engessar penas quebradas.... Longe de *compor* – juntar com brilho –, ou *redigir* – organizar –, *produzir* é transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado natural, atendendo a um interesse humano.

A partir da crise dos anos 70, a *produção de texto* revelou uma desconfiança com as soluções milagrosas geradas em gabinetes tecnocráticos, apontando para uma produção concreta. A linguagem, não sendo um instrumento de organização do pensamento e nem um meio de comunicação apenas, é “reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores” (GUEDES, 2002, p. 87). Nesse processo, há a possibilidade de o texto escrito pelo locutor ser lido e compreendido pelo interlocutor e, nessa ação de compreensão, ambos se vinculam pelo texto.

Verificamos, então, que para a prática de escrever, na *composição*, pressupõe-se leitores iguais ao autor, aplaudindo a riqueza do vocabulário, a colocação pronominal ou a riqueza da rima; na *redação* são os leitores que vão executar os comandos e na *produção de texto* os leitores vão dialogar com o texto produzido, concordando e aprofundando ou discordando e argumentando, tendo o texto como matéria-prima para o seu trabalho.

Diante desse contexto, observamos que a nomenclatura, faz diferença no momento em que se retoma a época associada à proposta. Dessa forma, atualmente, é mais coerente a utilização do termo *produção textual*. Mas, como ressalta Guedes (2002, p. 88) “nada adianta denominar produção textual à tarefa de produzir um texto, no primeiro dia de aula, sobre as minhas férias, levar essas composições para casa e devolvê-las para os alunos apenas com os erros assinalados”, mesmo não utilizando caneta vermelha.

A função do professor para a proposta de *produção de texto*, tornou-se relevante, então, pois a escrita teve, durante muito tempo, e explicitamente, uma função social discriminatória como, por exemplo, a negação do direito de voto ao analfabeto nas passadas constituições brasileiras. E, até hoje, talvez de forma mais discreta, ou, até mesmo discrepante, continua sendo.

Portanto, há, atualmente, a demanda de escrever bem e, como apontado por Guedes, a escrita é uma habilidade a ser trabalhada em um local específico: a sala de aula. O aluno, perpassando pela escola de Educação Básica, bem como pelo de ES deve fazer jus ao termo *produtor de texto* que ultrapassa os limites escolares e acadêmicos. Isso porque ao chegar ao âmbito profissional, a versão da sua *produção textual* também precisa ter as qualidades discursivas que possibilitem um diálogo com o seu leitor.

Nesse sentido, elencamos a leitura como uma atividade fundamental para produção textual, pois dentre os objetivos, além de buscar entretenimento, fruição estética, estudo, informações, podemos ler para o aprimoramento do domínio da própria escrita.

Vieira e Faraco (2019a, p. 39) afirmam que “para quem quer aprimorar o seu domínio da escrita: ler e escrever são atividades inter-relacionadas”. Assim, escrevemos para alguém ler e lemos para compreender os sentidos do texto que alguém escreveu. Precisamos ler textos observando-os e analisando-os para desenvolver parâmetros que servirão para avaliarmos nossos próprios textos, sem a pretensão de somente termos modelos para serem servilmente imitados.

Conforme Pinto (2012, p.16), “a escrita não é, porém, passível de se desvincular da leitura”. São atividades interligadas, pois “com efeito, não há leitura sem escrita, nem escrita sem leitura. Ambas as práticas devem gerar em quem lê e em quem escreve o sentido de que a leitura e a escrita se encontram inter-relacionadas e interatuam entre si” (PINTO, 2018a, p. 11). Assim, ambas as habilidades devem estar associadas para o trabalho da produção textual.

Murray (2013, p. 43, tradução nossa²⁸) diz que “a escrita é um ato de ler, pois lemos à medida que vamos escrevendo”. A escrita apoia-se, com efeito, na leitura e ela será tão mais enriquecida por esta quanto mais informação for necessária para sustentar o que se vai redigindo. Nessa perspectiva, o professor, ao orientar as leituras, contribui para que o aluno esteja munido de discursos com as informações geradoras de um texto singular.

A leitura de textos, na vida acadêmica, fornece recursos para as práticas de escrita, ou seja, a leitura é necessária para quem quer aprimorar o seu domínio de língua na escrita, pois bons escritores são sempre leitores ávidos (VIEIRA; FARACO, 2019a). Sem leitura, ficamos sem repertório e sem parâmetros do que é um bom texto. Ler e pensar correlacionam-se, pois para escrever bem não basta apenas ler em uma relação mecânica, é preciso estabelecer sentido no que se lê para organizar o que se escreve:

Bons textos escritos costumam trazer informações consistentes, relevantes e pouco previsíveis. Por isso, quanto mais conhecimento você tiver sobre determinado tema, mais desenvolvimento você vai estar para escrever sobre ele e melhor será o produto final de seu trabalho com a escrita (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 22).

O acadêmico, então, muito bem informado sobre o tema que precisa ou pretende escrever, partindo da orientação do professor e possuindo diferentes informações e pontos de vista acerca do assunto, poderá ter acesso às diferentes manifestações da língua em uso, de acordo com os seus objetivos de escrita. Podemos afirmar que a leitura é um pré-requisito para construir conhecimento sobre determinados temas. Concordamos com Vieira e Faraco (2019b), quando afirmam que na universidade, em particular, por mais aulas que o aluno tenha, palestras que presencie, discussões de que participe, a leitura de textos acadêmicos escritos é indispensável para a compreensão, seleção e organização de informações e pontos de vista consistentes e diversificados.

Além da leitura, oportunizar várias práticas da produção escrita também é fundamental. Na verdade, o espaço acadêmico precisa resgatar o lugar do produtor textual, tendo em vista a sua autonomia discursiva assumida em processo formativo. Práticas de escrita constroem um percurso de inserção do aluno, capacitando-o na qualificação da habilidade do seu escrever tanto para o âmbito universitário quanto para o social.

Como lembra Pinto (2018a, p. 16), “ninguém nasce programado para, logo à primeira tentativa, redigir trabalhos acadêmicos. [...] Para se alcançar esse estágio, todo um percurso tem

²⁸ “Writing is a reading act. We read what we write as we write it” (MURRAY, 2013, p. 43).

de ser calcorreado e, quase sempre, com muita perseverança”. As palavras de Murray (2013, p. 1, tradução nossa²⁹) reforçam que há “primeiro um vazio, depois terror, enfim uma palavra, depois algumas palavras, um parágrafo, uma página, finalmente um rascunho que pode ser revisado”. Assim, o professor, em seu fazer docente, precisa ter o conhecimento dessa situação para realizar os encaminhamentos necessários à realização da escrita, visualizando a produção textual.

Como os alunos já vêm familiarizados com a tecnologia, utilizando-a, principalmente, na tela do celular, *tablet* ou computador, o professor pode inserir, em sua aula, uma metodologia que contemple tecnologias mais recentes e que sejam pertinentes³⁰ à aula em voga. Tecnologias mais recentes, especialmente as de natureza digital, podem ser empregadas para funções próximas das que conhecíamos, pois um texto escrito na tela é, ainda, um texto, mas, que, via editor em nuvem, como o Google Docs ou o Google Drive, possibilita o acompanhamento do seu processo de produção de maneira remota. Como aponta Guedes (2014, p. 7), “dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem uma escrita muito mais produtiva e eficiente do que permitiam apenas a caneta e o papel”. Dessa maneira, embora o uso de nova ferramenta tecnológica não garanta um trabalho de produção de texto sem problemas, uma vez que as particularidades da produção textual ainda precisam ser contempladas, em sala de aula, até mesmo para incentivar o acadêmico em uma tarefa de produção com mais empatia.

Sabemos que, como afirma Pinto (2018a), há, muitas vezes, pouca qualidade nas produções escritas. A autora questiona se essa falta de desenvoltura se deve somente aos estudantes, quando se trata de níveis de ensino superior. Ao tentar explicar, a autora, citando Odell (1980), afirma que “estudantes não escrevem bem porque eles não foram ensinados a escrever” (PINTO, 2018a, p. 10). É que se pressupõe que tudo o que tinha a ver com a escrita já foi ou já devia ter sido ensinado até então. No entanto, na escrita, o caminho pode ser longo e sinuoso, dependendo das imposições da tarefa e da fase em que se encontrar o seu desenho. Ou seja, partindo da iniciativa docente, devem-se colocar em prática muitas produções textuais, pois, para chegar a um bom resultado final, almejado tanto pelo aluno quanto pelo professor,

²⁹ “First emptiness, then terror, at last one word, then a few words, a paragraph, a page, finally a draft that can be revised” (MURRAY, 2013, p. 1).

³⁰ Corroboramos com Ribeiro (2018) quando diz que o equívoco é considerar modos de empregar linguagens e tecnologias, umas como melhores do que outras, enquanto o que deveria ser compreendido é a interação entre todas, aproveitando-as numa “paisagem comunicacional” contemporânea bem mais complexa e intrincada do que a de séculos atrás, pois, em sua evolução, uma complementa a outra e isso enriquece o trabalho da escrita, hoje, em sala de aula.

esforço e tempo estão implicados para o desenvolvimento da produção textual que, além do ambiente acadêmico, será utilizada na vida social.

Corroborando com essa ideia, Koch e Elias (2021, p. 31) dizem que “a escrita é onipresente em nossa vida”, mas definir o que é escrever torna-se uma tarefa mais difícil porque é uma atividade que envolve aspectos de natureza variada que desencadeia uma pluralidade de respostas. Nesse sentido, a concepção de escrita docente encontra-se associada ao modo como o professor entende a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Pensando nisso, Koch e Elias (2021) mencionam três focos de escrita: na *língua*³¹, no *escritor*³² e na *interação*, dos quais destacamos o de cunho interacional que dialoga com a perspectiva de *produção textual* aqui trazida.

Subjacente a essa visão de escrita, então, há um *produtor* que ativa seus conhecimentos e mobiliza várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line, guiado pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 34). Dessa maneira, a escrita é compreendida em relação à *interação escritor-leitor* a qual leva em consideração que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

Nessa perspectiva, o locutor e o interlocutor são vistos como sujeitos ativos de construção de sentido. A escrita é vista como a atividade de produção textual que, mesmo se realizando com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de conjunto de *conhecimentos do escritor*, incluindo o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.

Tais conhecimentos são oriundos de atividades que ao longo da vida vão estabelecendo a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais, ficam armazenados na memória e, com o passar do tempo, vão sofrendo alterações em razão de atualizações de práticas sociais. Koch e Elias (2021) apontam os conhecimentos *linguístico*, o *enciclopédico*, *de textos*, além dos *interacionais*, aos quais o escritor recorre e, como as autoras mencionam, são trazidos

³¹ Nessa perspectiva de escrita, o texto é visto como simples produto de codificação, realizado pelo escritor, a ser decodificado pelo leitor, a partir do código utilizado, não havendo espaço para implicitudes, pois o que está escrito é o que deve ser entendido, centrando-se na linearidade do texto.

³² A concepção de escrita, nessa perspectiva, é vista como uma atividade por meio da qual quem escreve expressa seus pensamentos, suas intenções, ignorando as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

separadamente, apenas para uma visão didática, pois a sua recorrência ocorre maneira integrada.

Escrever é uma atividade que exige do produtor o *conhecimento linguístico*, que envolve o domínio da ortografia vigente, seguindo a convenção da escrita, da acentuação gráfica, observando o uso das regras, da pontuação, dando uma visão textual-discursiva, e do léxico, reconhecendo o inventário de palavras disponíveis para o uso. Isso evita problemas de comunicação e demonstra uma atitude colaborativa, de atenção e consideração do escritor em relação ao leitor, facilitando-lhe a compreensão e promovendo a produção de sentido do texto.

Além desse, para a escrita, é necessário o *conhecimento enciclopédico*, aquele sobre as coisas do mundo, que se encontra armazenado na memória do produtor. É como se ele tivesse uma enciclopédia em mente, particularizada de acordo com vivências e experiências variadas. Para a produção de textos, o locutor recorre a esse conhecimento, pressupondo que eles também façam parte do repertório do leitor.

A escrita exige, também, o *conhecimento de textos* em que o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em consideração elementos que entram em sua composição, além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação. A escrita exige a retomada de outros textos, de forma explícita ou implícita, dependendo do propósito da comunicação.

Além dos mencionados, é com os *conhecimentos interacionais* que o produtor, na escrita: configura a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado; determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto; seleciona a variante linguística adequada à situação de interação; faz a adequação da produção textual à situação comunicativa; assegura a compreensão para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto.

A concepção de escrita com base na interação, segundo Koch e Elias (2021), prevê que essa escrita seja direcionada para alguém, ainda que esse alguém seja o próprio autor. Além disso, a revisão do que se escreve precisa acontecer quantas vezes for necessária, utilizando reformulações, supressões e acréscimos de trechos para ajustar o texto, de acordo com a intenção do seu produtor, para a compreensão do leitor.

Em um primeiro momento, o texto escrito não tem um interlocutor *in loco*, o que exige por parte do locutor, um planejamento prévio e uma execução controlada: “antes de decolar, precisamos de um bom plano de voo e, à medida que voamos, temos de ir controlando os nossos

movimentos [interlocutivos]” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 22). Quando escrevemos um texto, assumimos tanto a função de autor (locutor) quanto a de leitor (interlocutor), vamos construindo-o e, ao mesmo tempo, vamos nos pondo na posição do leitor e avaliando o que estamos escrevendo.

Mas, para um segundo momento, corroboramos com Geraldi (2013) e Guedes (2002) – e o docente deve atentar a isto – quando indicam a necessidade de a escrita produzida na sala de aula ser compartilhada. Para o primeiro, a escrita é uma atividade determinada pela situação social utilizada para propiciar interações e não para ser um sistema de regras. O aluno é visto como um *eu*-locutor que prevê um interlocutor, ou seja, um leitor efetivo. O segundo complementa o nosso raciocínio quando diz que os produtores precisam “escrever, tendo em vista um concreto grupo de leitores para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta num diálogo” (GUEDES, 2002, p. 74). Produzir um texto com uma prévia noção sobre quem será o leitor, motiva e dá uma verdadeira razão para a produção textual.

A escrita, enquanto processo³³, resulta na ideia de sequência de uma série de operações que ocorrem repetidamente. Para que a escrita aconteça, então, há uma visão recursiva dessa habilidade que pode ser constatada não apenas naqueles que a estudam enquanto especialistas da área, mas ainda nos que a usam por ofício. Quanto a isso, Pinto (2018b, p. 769) assegura que é comum essa comparação, pois “cotejar a arte/ofício de escrever com outros ofícios, nomeadamente manuais, que obrigam a uma disciplina baseada na repetição sistemática, justifica-se porque os escritores também se tornam melhores”. Vieira e Faraco (2019a) também comungam dessa ideia, definindo que a escrita, sendo um artefato criado pela humanidade, exige, para seu domínio, atividades sistemáticas de ensino e aprendizagem. Pressupomos, portanto, que, para a qualidade do desempenho ser alcançada, essa prática precisa estar contemplada na sala de aula.

Conforme Vieira e Faraco (2019b), o texto, sendo o produto da atividade escrita, pode ser entendido como artefato verbal, pois, ao construí-lo, temos de garantir uma unidade interna de sentido e dar-lhe um acabamento formal assim como fazemos com qualquer outro artefato. A diferença é que para o seu aspecto concreto, há as formas linguísticas em sua organização.

Então, “é no texto que as ideias tomam forma, se materializam em palavras, frases, parágrafos. Mas, isso não significa que produzir um texto seja juntar palavras em unidades maiores” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 39). Isso significa que o conhecimento da estrutura

³³ Nesta parte, a exemplo dos autores, consideramos a escrita como um “processo”, tendo em vista as etapas que lhe são inerentes as quais envolvem a leitura, a releitura, a escrita e a reescrita para o aprimoramento do texto escrito.

frasal (o conhecimento da sintaxe da língua) é, de fato, necessário, mas não suficiente para a produção de bons textos escritos. Por essa razão, dar preferência a textos autênticos pode facilitar o trabalho, pois o aluno terá mais noção dos aspectos peculiares à produção que irá realizar.

Como apontam os autores, ao produzir um texto, vai-se além da frase como unidade de sentido, ultrapassando-se o domínio da análise morfológica e sintática. Bons textos escritos resultam de “uma atividade de linguagem sócio-historicamente situada e exigem procedimentos cognitivos” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 39). Como explicam os autores, o aluno parte de um universo discursivo heterogêneo e estabelece um diálogo com o já-dito. E, nesse circuito amplo da produção social de sentidos, situa-se frente aos discursos existentes para originar a singularidade dos seus textos. Assim, não apenas consegue reproduzir os discursos, mas toma uma atitude ativa frente a eles, posicionando o seu ponto de vista.

Dessa forma, na sala de aula, o *produtor de texto* deixa suas marcas linguísticas, tais como: o domínio da estrutura do texto, no que diz respeito às suas partes; o conhecimento de conteúdo acerca da temática abordada para aquele texto; a condição de leitor do acadêmico; o estabelecimento das escolhas linguísticas e suas relações de coerência textual; a seleção de palavras conectoras adequadas como recurso de coesão para a interligação das ideias; a preferência por vocabulário para um bom padrão lexical. A partir de uma leitura crítica e atenta, tais marcas podem ser analisadas no texto, pelo leitor. Mas, geralmente, ainda no Ensino Superior, essas marcas aparecem de maneira falha em algum aspecto, mostrando que a trajetória escolar deixou lacunas nesse sentido.

Portanto, a produção, enquanto processo, proporciona uma reflexão textual individual e, ao mesmo tempo, coletiva, sendo uma opção para indicar ao aluno a melhoria do seu texto ao reescrevê-lo, como abordado na próxima parte.

2.4 O ENSINO DA REESCRITA: UMA PRÁTICA PARA A RECONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Ao considerarmos o processo de produção textual, lembramos que a tríade: leitura, escrita e reescrita está interligada em uma relação sequencial e recursiva. Nesse sentido, contamos com Guedes (2002), Pinto (2018b), Vieira e Faraco (2019b) e Murray (2013), que consideram a reescrita uma atividade inerente à escrita e que precisa ser acompanhada pelo professor, além de Ruiz (2018), que aponta formas de intervenção do professor para a reescrita do texto pelo aluno.

À vista disso, corroboramos com os dizeres de Guedes (2002, p. 22, grifos nossos), que afirma que “ler só faz sentido se for para escrever e para *reescrever*, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e *reorganizar* a compreensão do tema em questão e para construir e *reconstruir* o ponto de vista assumido”. Como vemos, quando o professor faz a sua opção pelo trabalho que valorize a *produção textual*, além da leitura e da escrita, a reescrita faz parte desse processo.

E, para a etapa da reescrita, o autor estabelece que o aluno precisa “reescrever³⁴ textos de acordo com critérios de qualidade estabelecidos em discussão a respeito da qualidade das primeiras versões de seus trabalhos para que equacione com maior eficiência a adequação dos meios expressivos que usa ao efeito expressivo que se propõe produzir” (GUEDES, 2002, p. 74). Esse trabalho com o texto, mostra que escrever e reescrever são atividades de expressão, fundamentais para a comunicação escrita, com vistas a estabelecer o entendimento entre os homens.

Ao elencar esse objetivo, o autor compara o texto com a linguagem, em que “o texto é, sempre, uma imperfeita tentativa de produzir efeitos sobre o leitor que, por imperfeita, é perfectível, tal como a linguagem na sua tentativa eternamente renovada de produzir o entendimento entre os homens” (GUEDES, 2002, p. 80). Assim, verificamos que reescrever o texto, realizando as versões posteriores à primeira, é um direito do escritor. Em contrapartida, é direito do leitor receber uma explicação mais clara sobre aquilo que fez um honesto esforço para entender. Portanto, escrever é *reescrever*, pois, de forma invariável, verificamos isso na maneira de trabalhar de todos os escritores resgatados pela tradição letrada. Dessa maneira, ao estabelecer as etapas de trabalho, o professor necessita ter bem presente a importância da reescrita no meio acadêmico.

Nesse sentido, afirmamos que a revisão³⁵ do texto, através da reescrita é a que se dá em resposta à intermediação do professor. No que tange a isso, assim como Ruiz (2018, p. 25), entendemos a “revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração

³⁴ Este é um dos objetivos pretendidos para o trabalho de escrita e reescrita de textos, conforme definido pelo professor e pesquisador Paulo Coimbra Guedes ao elaborar um programa para ler e escrever visando orientar a produção de textos. Para ter mais informações sobre esse trabalho, indicamos a leitura de: GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

³⁵ Embora a revisão de um texto seja reconhecida e realizada pelo aluno a qualquer momento, é importante dizer que, para este trabalho, estabelecemos a revisão após a escrita e não durante esse processo. Portanto, consideramos a reescrita a partir da revisão do professor como leitor específico, decorrente de intervenções pontuais no texto do aluno.

textual ou retextualização”, realizada pelo aluno em função de intervenções escritas e dialogadas do professor, com vistas à melhoria do seu texto.

Ao trazer a reescrita como parte da tríade para a produção textual, é importante revelar que há dois aspectos simultâneos: o ato solitário e o ato solidário. Como aponta Pinto (2016, p. 56), “se a escrita é uma atividade que se executa em geral, isoladamente, excluída na circunstância a colaborativa, coadunando-se com a citada faceta solitária, ela só alcançará essa etapa depois de ter completado um percurso que a transforma também numa faceta solidária”. Para evitar esse trabalho solitário, é necessário recorrer a um outro leitor/revisor.

O ato solidário auxilia para um discernimento maior do sentido do texto: “importa, não obstante, perguntar se o autor de um texto não sentirá necessidade de ter a opinião de um outro leitor, para além da sua, para saber se o que escreveu será entendido como deseja pelo público a que se destina” (PINTO, 2018b, p. 776). Diante disso, a autora nos adverte que é complicado encontrar bons leitores para tecer comentários que conduzam a versões mais acuradas dos textos produzidos. O ideal seria que o aluno tivesse a oportunidade de recorrer a leitores que lessem os textos com empenho e com espírito construtivo.

E, nessa perspectiva de diálogo, as palavras de Murray (2013, p. 35, tradução nossa³⁶) confirmam que não há de se esperar só elogios: “Nunca me volto a um leitor que não me deixa ansioso para retornar para minha escrivaninha. As críticas que recebi podem ser extensas, difíceis de aceitar, mas o bom leitor me faz ver novas possibilidades, novos desafios para o rascunho”. Como a escrita está em construção, é necessário o olhar de um novo leitor, de preferência experiente, para o aprimoramento textual.

Ocorre que, muitas vezes, os escritores principiantes podem achar que qualquer sugestão de alteração à versão em avaliação seja recebida como um insulto. Assim, devemos observar que quem procura um leitor tem de manifestar abertura aos comentários que lhe possam vir a ser feitos pelo leitor que escolheu para tornar o seu rascunho uma versão melhor. Isso é necessário porque “procedimentos de revisão e reescrita são constitutivos das práticas de escrever” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 64). E, nesse ato de compartilhar o texto, o leitor-revisor mais indicado é o professor:

[...] o trabalho de retextualização realizado pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor, não é um trabalho solitário, como a princípio pode parecer (muito embora a solidude da tarefa de escrita lhe seja imanente). Esse seu trabalho é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do

³⁶ I never return to a reader who doesn't make me eager to get back to my writing desk. The criticism I received may be extensive, hard-to-take, but the good reader makes me see new possibilities, new challenges in the draft.

aluno na tarefa de revisão (retextualização) [reescrita] deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo (RUIZ, 2018, p. 26).

O professor, então, pode indicar as operações linguístico-cognitivo-interacionais a serem realizadas pelo aluno para uma reescrita que deixe o texto de origem mais produtor. E, nesse processo de construção textual, Ruiz (2018) traz dois movimentos co-ocorrentes: um, intratextual, do texto com o próprio texto, o qual se refere a operações epilinguísticas realizadas pelo aluno numa determinada versão de texto, sem considerar as correções do professor por ocasião da versão original, bem como as demais versões por ele produzidas; e outro, intertextual, que diz respeito às operações que o aluno realiza a partir do texto corretivo do professor e do contraponto com as versões anteriores ao seu texto.

Lembramos que a reescrita, neste trabalho, é vista como a versão produzida pelo aluno a partir da intervenção do professor. Dessa forma, mencionamos os tipos de correção elencados por Ruiz (2018), enfatizando que, além dessa perspectiva, acrescentamos uma dimensão enunciativa para a intervenção docente, recorte teórico deste estudo, que será tratada, posteriormente, no capítulo cinco.

Ruiz (2018), recorrendo à classificação da autora italiana Serafini (1989), aborda três tipos de correção de textos: a *resolutiva*, a *indicativa* e a *classificatória*. Registramos que trazemos essas abordagens, a fim de esclarecer e discutir um possível processo de reescrita que já conhecemos e que está presente em alguns trabalhos docentes na escola. A partir desse levantamento de possibilidades, queremos propor um deslocamento teórico para tratarmos a questão da reescrita na perspectiva da linguística da enunciação. Por ora, resgatamos o trabalho de Ruiz (2018).

Na correção *resolutiva*, o professor fornece um texto correto ao aluno a partir da correção de todos os erros em que realiza uma reescrita de palavras, frases e trecho inteiros. A substituição, a adição, a supressão e o deslocamento são as maneiras pelas quais o professor reestrutura o texto. Para a substituição e a adição, pode ser ocupado o espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema; para a supressão, o professor pode riscar a forma problemática; para o deslocamento, o professor pode reescrever em outro lugar do texto a forma problemática, além de indicar o trecho a ser deslocado. Para isso, pode ocupar a margem ou o corpo do texto, além do espaço pós-texto. Assim, o erro é eliminado pela solução fornecida pelo professor. Como requer mais empenho e tempo, a autora afirma que esse método é menos utilizado entre os professores.

Partindo dessa correção resolutiva, ao reescrever o seu texto, o aluno copia praticamente todas as alterações apresentadas pelo professor, parecendo ter facilidade, já que apenas precisa incorporá-las ao texto original. “Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução” (RUIZ, 2018, p. 60). Assim, o trabalho de reflexão sobre o texto passa a ser o de cópia, mecanicamente, reproduzindo-o, o que não permite evitar a repetição dos erros numa próxima produção. Em face ao trabalho de revisão monopolizada, o professor passa a ideia de que a tarefa é sua e não do aluno, impedindo-o de aprender o mecanismo da reescrita.

A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem ou no corpo do texto, as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nesse tipo de correção, o professor, geralmente, limita-se a indicar o erro no corpo ou na margem do texto, sublinhando, circulando, escrevendo, utilizando símbolo (asterisco, xis, chave, colchete) e altera muito pouco. É largamente utilizada pelos professores e, sendo único recurso ou reforço às demais formas de intervenção, é uma estratégia que se utiliza da sinalização verbal ou não, *indicando* o problema de produção detectado.

Quando o professor se limita a indicar o problema para o aluno, pode ocorrer dificuldade de revisão pela vagueza de compreensão, levando o aluno a ter de inferir o problema e, muitas vezes, arriscar uma solução. Além disso, pode ocorrer de o aluno detectar o erro e não conseguir encontrar uma solução para o problema. Diante dessas ocorrências, “o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de revisão” (RUIZ, 2018, p. 64). Para a autora, a correção indicativa pura e simples é inadequada para intervenção, justamente por, muitas vezes, ser ambígua. Portanto, a indicação necessita ser precisa para o aluno compreendê-la e poder alterar adequadamente seu texto ao reescrevê-lo.

O terceiro tipo de correção é denominado de *classificatória* e consiste na identificação, não ambígua, dos erros através de uma classificação. Esse método utiliza certo conjunto de símbolos que são letras iniciais de um termo metalinguístico ou abreviações referentes aos problemas em questão. Exemplificando, “A” seria o símbolo para o significado de Acentuação; “x”, para vírgula; “R”, repetição; “?”, confuso. Mas, como afirma Ruiz (2018), é necessário que tais classificações sejam claras, objetivas e exemplares para que cada tipo de problema referenciado pelo código permita a assimilação do aluno ao reescrever o texto.

Apesar disso, igualmente aos casos de reescrita pós-correção indicativa, a revisão pode ou não se efetivar, tendo em vista ou a dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, ou em entender o significado do símbolo usado pelo professor. Nesses

termos, é necessário que o professor decifre, junto com os alunos, a simbologia utilizada, exemplificando os possíveis problemas que podem ser referidos.

Além desses tipos de correção, baseados em Serafini (1989), Ruiz (2018) elenca mais uma tipologia, a qual chama de correção *textual-interativa*. São comentários mais longos do que se fazem à margem ou no corpo do texto, em pequenos bilhetes escritos no espaço pós-texto, pois, pela sua extensão, o que às vezes parecem cartas, requerem mais espaço. “A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele não percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo”. (RUIZ, 2018, p. 52). Assim, essa correção discursiva revela a existência de certa afetividade entre os sujeitos envolvidos, em que os comentários podem se referir não apenas ao texto, mas também ao empenho discente no trabalho de produção e revisão textual, estabelecendo interação significativa entre professor e acadêmico.

A reescrita do texto, após um bilhete do professor, é mais recorrente se comparada à resposta das demais espécies de correção. Diante de resolutivas, o aluno apenas acata e diante de indicativas e classificatórias ele pode hesitar, mas, nos casos de revisão textual-interativa, os textos denotam incisiva resposta da parte discente. Apesar disso, a resposta revisiva, porém, pode não acontecer devido ao recado assumir uma forma menos impositiva, causando o entendimento da possibilidade de relegá-lo ou a solução para o problema exigir mais trabalho, sendo um desafio para o aluno vencer a reescrita. “Os que deixam de ganhar resposta são aqueles que se referem a um texto já reescrito e estes, em geral, falam de aspectos reincidentes (ou criados em função da reescrita)” (RUIZ, 2018, p. 76). Nessa situação, certamente, problemas mais profundos estão em voga, não sendo atrelados à simples superfície linguística.

Consideramos pertinente lembrar da possibilidade de usufruirmos de tecnologia de natureza digital para a produção de texto na tela. Em virtude disso, adaptamos as correções elencadas por Ruiz (2018), apontando para sua realização em outro suporte diferente do papel: a tela do celular, do *tablet* ou do computador. Para isso, via corpo, margem ou pós-texto, o professor pode *resolver*, *indicar*, *classificar* ou *comunicar por bilhete* o tipo de problema que o texto do aluno apresenta, utilizando os recursos de programas de processamento de textos, como o *Word*, bem como os de ambiente virtual, como o Google Drive. O professor pode utilizar tanto os recursos gráficos como cores, símbolos, sublinhado, fonte em negrito como os recursos de revisão do *Word*, por exemplo, (comentários à margem direita do texto), para realizar esse tipo de correção, selecionando e optando pelo mais adequado, de acordo com o tipo de erro detectado.

Creemos que o uso de computadores e similares facilita o trabalho tanto do professor quanto do aluno. Como é realizado de forma virtual, pode ser compartilhado remotamente entre professor e aluno, com mais rapidez e eficiência. A chance de reescrita, ao nosso ver, é maior pela disponibilidade de acesso em suportes virtuais, podendo ser realizada via *e-mail*, *WhatsApp*, *Facebook*, sistema acadêmico adotado pela IES, ou outro suporte que convier para agilizar a realização do trabalho de revisão textual. Ao receber a primeira versão do texto, o aluno precisa entender as orientações *resolutivas*, *indicativas*, *classificatórias*, *discursivas textual-interativas* para proceder à reescrita (lembrando que, muitas vezes o professor utiliza-se de mais de uma forma interventiva, mesclando-as). A vantagem é partir de uma primeira versão salva em arquivo ou em nuvem, não necessitando que o texto inteiro seja reescrito ou redigitado, salvo se isso for apontado como necessário.

Nessa dimensão de escrita, o acadêmico pode contar com o professor, que estabelece a coautoria da produção textual. Discutem os textos próprios e, quando possível, os dos colegas, considerando-os o resultado de um processo de interlocução e interação. Ou seja, produzem textos para uma finalidade específica, indo além do cumprimento de tarefa solicitada pelo professor, uma vez que se restringe a ele uma leitura com a finalidade avaliativa, somente – o que se constitui em uma tarefa ingrata e, muitas vezes infrutífera. Diante dessa situação, o docente pode prever a produção textual com um trabalho que marque a diferença com a escrita acadêmica, assumindo-se além da função de leitor virtual, e projetando-se como “um professor formador para um aluno em formação” (BERTOLDO, 2017, p. 111). Em virtude disso, ao proporcionar as condições de produção de textos condizentes, o professor considera a evolução dos atos de leitura e escrita no ambiente universitário, com vistas à escrita como uma experiência continuada.

Levando em consideração essa linha de trabalho, salientamos, portanto, que o fazer docente, precisa reconhecer o ensino da leitura, da escrita e da reescrita como etapas da construção da produção textual. Concebemos tais etapas de forma interligada, constituindo uma tríade de ensino, tendo em vista um texto mais produtor. Verificamos que, tanto em documentos oficiais, principalmente os do EM, como no estado da arte que trata do estudo do texto, encontramos apoio teórico para uma concepção de ensino compartilhada entre professor e aluno, considerando a produção textual em processo.

Ao mesmo tempo em que apuramos o levantamento dessas noções teóricas, na prática, verificamos que a produção textual do acadêmico ainda é deficitária e que precisa de um trabalho de sala de aula mais acurado. Partindo dessa problemática, pensamos que a relação estabelecida no ES entre acadêmico – eu-locutor – e professor – tu-interlocutor – pode ser

vista em termos de sujeitos da alocação para a realização da produção textual. Dessa forma, isso nos leva à seguinte indagação: como uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no Ensino Superior no processo da produção textual?

Na busca de resposta para esse problema que move a nossa pesquisa, na sequência, com o terceiro capítulo, apresentamos um quadro teórico que nos permite uma reflexão no campo da enunciação na qual: acreditamos ser possível propor um trabalho teórico-metodológico, tendo em vista a relação *(inter)subjetiva* – entre o acadêmico e o professor, no processo da produção textual escrita do artigo de opinião, em uma intervenção avaliativo-enunciativa docente – a partir das implicações enunciativas de cunho antropocêntrico.

3. POR UMA DEFINIÇÃO DO HOMEM QUE ESTÁ NA LÍNGUA EM BENVENISTE

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

Émile Benveniste (1989, p. 69)

Este capítulo é dedicado ao aporte teórico principal desta pesquisa de tese, com o qual pretendemos situar o leitor a respeito do percurso enunciativo benvenistiano que traçamos para embasar a nossa discussão. Como visto no capítulo dois, partimos da leitura, escrita e reescrita como uma tríade para o ensino da produção textual e, agora sob um viés enunciativo, focamos nosso olhar para a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, na tentativa de aproximar tais campos de conhecimento, ainda um pouco distantes e insipientes no estado da arte consultado, envolvendo o ensino da produção textual e a Teoria da Enunciação.

É importante dizer que Benveniste não refletiu diretamente sobre a noção de texto ao longo de seus estudos:

Não há em Benveniste, um conceito explícito de *texto*, o que não significa dizer que, nessa teoria, não se tenha uma noção implicada. Em outras palavras: mesmo que o autor não reflita especificamente sobre o termo texto ao longo de seus *Problemas de linguística geral* – ao menos não como isso é feito nos parâmetros atuais da linguística – acreditamos que é possível inferir de seus trabalhos uma noção de texto sintonizada com a ideia de que um texto é antes de tudo *organização da língua promovida por um locutor tendo em vista uma dada situação interlocutiva* (TOLDO; FLORES, 2015, p. 39, grifos dos autores).

Assim como os autores, acreditamos que embasados em suas reflexões sobre o sujeito que se enuncia pela linguagem, é possível inferir noções as quais autorizam um percurso teórico de base para refletir sobre a produção textual. Buscamos Benveniste, por, em seus estudos, produzir um pensamento singular acerca de conceitos que nos são caros, priorizando um viés antropológico de estudar a língua. Pensamos que essa singularidade, em que privilegie a expressão do homem *na e pela* linguagem, permita ver o acadêmico como produtor textual, ocupando e qualificando o seu lugar de sujeito da língua. Assim, fazemos o deslocamento de alguns de seus conceitos para a realização das reflexões que trazemos nesta tese.

Nesse sentido, consideramos oportuno apresentar, na primeira seção, o que é a *linguística da enunciação*; na segunda, abordamos a *noção de pessoa*, pela unicidade e *subjetividade*; na sequência, como terceira parte, caracterizamos a *categoria de pessoa* pela

relação *(inter)subjativa*; em seguida, apresentamos os indicadores de *(inter)subjatividade* com as *categorias de espaço e tempo*; na quinta parte, discorremos sobre a apropriação da língua pelo sujeito *na e pela* linguagem com as noções de *semiótico e semântico*, tendo em vista a *língua-discurso* sob a *transversalidade enunciativa* e, após, pontuamos a questão da presença do *homem na língua(gem)*, considerando a perspectiva enunciativa e antropológica da teoria benvenistiana, sendo que contemplamos, também, a noção da *língua no homem* na condição de falante.

3.1 ENTENDENDO A TEORIA DO *HOMEM QUE ESTÁ NA LÍNGUA*

A obra de Émile Benveniste caracteriza-se como um marco nos estudos linguísticos, principalmente no tocante aos estudos enunciativos³⁷ publicados em artigos das obras PLG I, em 1966 e PLG II, em 1974. Segundo Normand (2015), a Teoria³⁸ da Enunciação, criada por Benveniste, foi fortemente influenciada por Ferdinand de Saussure, responsável pelo nascimento e pelo apogeu da linguística, em sua versão estruturalista³⁹, a partir do Curso de Linguística Geral⁴⁰ (CLG).

Aspirando essa compreensão teórica, Flores (2013) nos orienta quanto às características, o que consideramos de suma importância, pois – ainda que por vezes de forma implícita – são apresentados aspectos ímpares. Primeiramente, pontuamos que a teoria é composta de momentos reflexivos, pois os artigos constantes em PLG I e PLG II atendem a solicitações de interlocutores – entre eles, filósofos, lógicos, psicólogos, linguistas – de sua época que querem ouvir de Benveniste o posicionamento sobre determinado objeto de estudo. Apesar de não

³⁷ Os trabalhos de Benveniste não se desenvolvem somente no campo da enunciação, mas são relativos a outros domínios da linguística, como morfologia, sintaxe, lexicografia, além de abranger outras áreas do conhecimento, como filosofia, psicanálise, antropologia, sociologia, de acordo com o foco do objeto de estudo.

³⁸ Embora não seja uma teoria, contamos com Flores et al. (2008) para dizer que, na coletânea de artigos publicada em PLG I e PLG II, Benveniste escreve uma teoria linguística que se convencionou chamar de Teoria da Enunciação para definir os trabalhos do linguista, expressão que utilizamos nesta tese para referirmos à sua reflexão.

³⁹ Apesar de a teoria saussuriana ter sido determinante para a instauração do estruturalismo, o termo utilizado por Saussure foi sistema. A palavra estrutura veio a ser usada apenas no final da década seguinte, mais especificamente nas teses fundadas no Congresso Internacional de Linguística de Haia pelos linguistas Roman Jakobson e Nicolas Troubetzkoy (NORMAND, 2015). Benveniste tornou-se adepto desse campo estruturalista, mas marcou-se por estilo próprio, com a sua abordagem enunciativa.

⁴⁰ Assim como no CLG encontramos dicotomias como língua (*langue*)/fala (*parole*), sintagma/paradigma, sincronia e diacronia, significado/significante, em Benveniste há díades como eu/tu, pessoa/não pessoa, subjetividade/intersubjetividade, subjetivo/objetivo em sentido contrastivo, além do estabelecimento de algumas tríades, como eu/tu/ele, categorias de pessoa/espaço/tempo.

requerer linearidade de leitura, por não haver uma cronologia da obra, é possível reconhecer uma divisão temática de três momentos⁴¹ de sua reflexão. O primeiro trata de pessoa e não pessoa; o segundo enfoca as noções de semiótico e semântico e as que a elas estão associadas; e o terceiro aborda o aparelho formal da enunciação, como um momento-síntese da obra enunciativa de Benveniste.

Tais momentos não podem ser considerados como fases da teoria, pois não correspondem a alguma periodização. Além disso, não há relação alguma de superação entre os momentos, colocando algum em destaque, tendo em vista que “[...] os conceitos desenvolvidos em um momento são, geralmente, retomados e complexificados em outro. Essa divisão cumpre, apenas uma função didática de explicitação da teoria” (FLORES, 2013, p. 26). Assim, vale observar que os conceitos se alternam e se definem diferentemente e, por isso, precisam ser lidos respeitando a cronologia dos textos, devido ao deslocamento que Benveniste operou em seu trabalho em busca do aprofundamento do seu objeto de estudo.

Podemos verificar, aliás, que há muitos conceitos existentes por estarem articulados a outros conceitos definidos em uma rede de primitivos teóricos.

Os termos, os conceitos e as noções contêm em si, outros termos, conceitos e noções e estes, por sua vez, estão contidos em muitos outros. Na verdade, então, há na teoria benvenistiana, uma rede de relações conceituais em que cada elemento é constituído por uma rede e é parte integrante dela (FLORES, 2013, p. 24).

Por isso, corroboramos com Flores (2013, p. 19) quando destaca que “é difícil ler Benveniste”. Apesar disso, reconhecemos que a teoria permite o encaminhamento de inúmeras reflexões enunciativas para os seus seguidores. Ao pesquisador que se dedica a lê-lo e o toma como aporte teórico, é necessário ter presente que a teoria proporciona várias maneiras de abordagem. Prova disso é que não há uma linha de proposição explícita de modelo a partir da qual o autor teria feito todas as suas análises, o que sinaliza a incompletude da teoria. E, por isso, os textos nos quais Benveniste estuda a enunciação não são um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas.

Essa estruturação propicia a todos os que se dedicam ao seu estudo teórico a escolha de um percurso de leitura (FLORES *et al.*, 2008). Nesse sentido, qualquer opção não implica prejuízo quanto à leitura porque os fundamentos básicos comparecem em cada um dos textos. Apesar disso, tais textos em que o autor reflete sobre a enunciação, como “não são comparáveis

⁴¹ Flores (2013) explica que, ao estabelecer a temática em três momentos, não obedece a critérios cronológicos, nem mesmo isso é algo que possa ser atribuído à iniciativa do autor. Trata-se, na verdade, de um viés de leitura que se imprime à obra enunciativa de Benveniste com o intuito de, de forma didática, aproximar esse pensamento dos jovens linguistas brasileiros.

entre si podem, no máximo, ser colocados sob um mesmo grande momento temático sem, no entanto, ter sua lógica particular ignorada” (FLORES, 2013, p. 29). Nessa perspectiva, cada um trata de um assunto diferente, incluindo, em seu interior, potencialidades teóricas e analíticas distintas.

Respeitar a cronologia dos textos é fundamental no que tange à diacronia do seu pensamento. Como exemplifica Flores (2013), a própria noção de enunciação não se trata da mesma reflexão nos textos *As relações de tempo no verbo francês*, de 1959 e *O aparelho formal da enunciação*, de 1970. No primeiro, a enunciação é classificada em dois planos: o da história e o do discurso e no segundo, é tratada do ponto de vista de um *ato* que o locutor executa. Com isso, percebemos que Benveniste operou deslocamentos em seu trabalho e persegui-los é tratar da diacronia da formação de um pensamento.

Além disso, Flores (2013) nos chama a atenção para a flutuação terminológica⁴² da teoria benvenistiana, oscilando para: usos homônimos de termos dentro de um mesmo texto ou em mais de um texto, em que o mesmo termo assume sentidos diferentes, ratificando a afirmação de que os escritos de Benveniste precisam ser lidos respeitando a lógica interna de cada um; usos polissêmicos de termos em um mesmo texto ou em mais de um texto, em um cenário que há um núcleo comum de sentido, recebendo especificidades, percebidas como extensões de um sentido básico; e usos sinonímicos de termos em um mesmo texto ou em mais de um texto, em que diferentes expressões ou designações referem-se a um mesmo conceito, sendo termos sinônimos. Por isso, a leitura de seus textos deve prever o objeto de estudo em voga.

Embora haja a diacronia do pensamento de Benveniste quanto à alteração terminológica, há um aspecto que permeia seu trabalho enunciativo, caracterizando-se como tese central e que intitula a quinta parte dos PLG I e II: *O homem na língua*.

Essa tese – fundamentalmente de cunho linguístico-antropológico, na medida em que encaminha para o desenvolvimento de uma linguística que busca descrever essas marcas – decorre de um princípio epistemológico: independentemente de para onde se olhe, a linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista (FLORES, 2013, p. 43).

Opor o homem à linguagem é colocá-lo na oposição à sua própria natureza. Benveniste sempre menciona a possibilidade de o homem marcar-se na língua, e, por esse *ato*, singularizar-

⁴² Pautamos essa característica de flutuação terminológica à teoria benvenistiana, considerando-a fundamental para a compreensão de sua leitura e indicamos exemplos dessas características em Flores (2013).

se e tornar-se sujeito. Essa reflexão origina o axioma *O homem está na língua pela enunciação*, o que nos inspira para a escolha do percurso de leitura e análise que nos propomos a estudar.

Assim, apesar de reconhecermos a amplitude da obra benvenistiana, ultrapassando o campo da enunciação e a complexidade reflexiva de seus conceitos em rede, neste estudo de tese, optamos por seu referencial teórico de cunho enunciativo, para constituir o nosso *corpus* teórico de pesquisa. Seus estudos fundam “uma Linguística baseada na significância da língua em uso” (FLORES et al., 2008, p. 50), em uma dimensão antropológica da linguagem, destacando o lugar do *sujeito*, na medida em que se constitui *na e pela* linguagem.

Para estudar a linguagem como condição da existência do homem, iniciamos nosso recorte teórico, apresentando a noção de pessoa, pela subjetividade do *homem que está na língua(gem)*.

3.2 A UNICIDADE E A SUBJETIVIDADE DO HOMEM QUE ESTÁ NA LÍNGUA(GEM) 43: A NOÇÃO DE PESSOA

Para tratar do homem que está na *língua(gem)*, fizemos um recorte teórico, contemplando o que Flores (2013) chama de *o primeiro momento* da reflexão de Benveniste sobre a enunciação. A questão é sobre a *subjetividade na linguagem*, cuja compreensão implica o entendimento da *categoria de pessoa*, a qual se constitui como uma das noções e termos importantes para o quadro figurativo da enunciação. Para tanto, abordamos, principalmente, os artigos *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/1988), *A natureza dos pronomes* (1956/1988) e *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), constantes na quinta parte do PLG I: *O homem na língua*, considerada por Flores (2013) como a tese central da teoria.

Ao tratarmos da enunciação, trazemos as questões sob a ótica da *subjetividade* e, conseqüentemente, da *referência*, considerando, principalmente, o *eu*, que, por tomar a palavra, manifesta sua condição de homem e de homem no mundo. Nesse sentido, partimos do artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970), que define enunciação como traço de unicidade: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um *ato individual de utilização*” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82, grifo nosso). O *ato individual* é a referência que norteia a leitura para o entendimento do tratamento dos fundamentos da Teoria da Enunciação de Benveniste.

⁴³ Optamos por utilizar uma denominação de língua e linguagem, de forma mesclada, utilizando os dois termos: língua, por estar na fonte original, e linguagem, por entender, como Flores (2013), que é o termo mais adequado para o objeto em estudo em se tratando da língua em uso.

Como pontuam Flores et al. (2008), o estudo desse *ato* é o ponto de partida que instaura um quadro teórico das noções linguísticas que interliga a rede de todas as demais noções constitutivas da teoria, inclusive a de *pessoa*. Dessa forma, segundo Flores et al. (2008), na tentativa de delimitar epistemologicamente alguns elementos que configuram o campo da Linguística da Enunciação, é preciso falar do sujeito, tendo em vista a *noção de pessoa*.

Para evidenciar isso, por meio do estudo da enunciação benvenistiana, percebemos, então, a relevância dos pronomes, associando uma estrutura do sistema pronominal pessoal à enunciação, diferenciando-se da apresentação da noção de pessoa ligada à teoria gramatical clássica⁴⁴ pelos gregos, chamada de pseudolinguística.

Essas denominações não nos informam nem sobre a necessidade da categoria, nem sobre o conteúdo que ela implica nem sobre as relações que reúnem as diferentes pessoas. É preciso, portanto, procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia (BENVENISTE, 1946/1988, p. 248).

Ao refutar tal homogeneidade, fruto da teoria clássica, Benveniste encontra apoio na gramática árabe para a sua reflexão sobre a *noção de pessoa*, afirmando que “uma teoria linguística da pessoa verbal só pode constituir-se sobre a base das oposições que diferenciam as pessoas, e se resumirá inteiramente na estrutura dessas oposições” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 250). Dessa forma, a primeira pessoa é considerada “como aquele que fala”, a segunda, “como aquele a quem nos dirigimos”, e a terceira, “como aquele que está ausente”. Considera, assim, uma noção justa das relações entre as pessoas, pois revela a disparidade entre a terceira (“ele”) e as duas primeiras (“eu”-“tu”).

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* **enuncia algo como predicado de “tu”**. **Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”**; essa forma é assim exceptuada da relação da qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 250, grifo do autor em itálico e em aspas; grifo nosso em negrito).

⁴⁴ A noção clássica de pessoa é relativa ao verbo e aos pronomes pessoais. Tais classes de palavras eram apresentadas, simetricamente, em três pessoas – a que fala, a com quem se fala, a de quem se fala. É essa simetria que é criticada por Benveniste ao abordar a pessoa verbal, enfatizando que “a classificação uniforme em três pessoas paralelas não convém ao verbo dessas línguas” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 252), tendo em vista a *correlação de pessoalidade*.

Nesses termos, de acordo com Flores *et al.* (2008, p. 51, grifos do autor) “*eu e tu* constituem a *noção de pessoa*; *ele* é a *não-pessoa* (1ª oposição); embora *eu e tu* constituam a *noção de pessoa*, *eu e tu* são distintivos (2ª oposição). É a enunciação, segundo Benveniste, que fundamenta tais oposições”. *Eu e tu* integram, assim, a *noção de pessoa*, e *ele* integra a *noção de não pessoa*.

Nesse sentido, analisamos, primeiramente, a *noção de sujeito*. Ao tratar da natureza dos pronomes, Benveniste afirma que “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 1956/1988, p. 278, grifo do autor) e traz a *noção de sujeito* ao responder que a realidade à qual se refere *eu* ou *tu* é, unicamente, uma “realidade de discurso” que é coisa muito singular, em que *eu* significa a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*. Assim, *eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal, e, por ser uma instância única por definição, é válida somente em sua unicidade.

Embora pareça simples, ou até mesmo sem importância, a proposição *eu* diz *eu* apresentada pela *noção de sujeito*, desloca a simetria e instaura o princípio de diferença pela tomada da palavra, o que remete a implicações teóricas relevantes. Primeiramente, precisamos considerar que essa proposição apresenta o verbo *dizer*. E, como Flores *et al.* (2008, p. 51) nos lembram, “os estudos linguísticos de base saussuriana, até então restritos ao estudo da língua como depositária de virtualidades, tem o seu campo ampliado: a língua passa a ser usada”. Uma *noção de referência*, então, estabelece-se de forma primordial, pois não é qualquer uma porque o que *eu* diz é *eu*.

Além dessa *noção de referência*, *eu* diz *eu* desencadeia a *noção de sujeito*. A tomada da palavra propõe *eu*, que se apresenta como *referente*, utilizando-se de uma *forma* da língua para referir: *eu*. “A enunciação apresenta, então, *eu* como referente e *eu* como referido” (FLORES *et al.*, 2008, p. 51, grifos do autor). Tal ambivalência deve-se pela situação de alocação:

Há, pois, nesse processo, uma dupla instância conjugada: instância de *eu* como referente, e instância de discurso contendo *eu* como referido. A definição pode, então, precisar-se assim: *eu* é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*. O *tu* é, desse ponto de vista, simétrico ao *eu*. O *tu* é o indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu* (BENVENISTE, 1956/1988, p. 279, grifos do autor).

Nesse sentido, a especificidade da realidade de *eu* é que é identificada somente pela instância de discurso que o contém. Verificamos que a língua passa a obter “funcionamento”

pelo *ato* individual de utilização da própria língua, pois *eu* é signo que é usado para atribuir *referência* àquele que se propõe como *eu*.

Além dessa *referência à noção de sujeito*, o *eu*, pronome de primeira pessoa considerada “como aquele que fala”, é denominado como *homem, locutor, sujeito, pessoa* e *eu*. Recorremos à leitura longitudinal de Flores (2013), que atenta a esse fato, ao explanar sobre o artigo *A subjetividade na linguagem*, reconhecendo a não equivalência conceitual e definindo o uso especializado de cada um desses termos.

O termo *homem* assinala o ponto de partida antropológico à teoria e ao modo como intitula a quinta parte dos PLG I e II – *O homem na língua* –, do que compreendemos que o homem é homem porque tem linguagem.

O *locutor* é o responsável pela *apropriação* da língua. A observação do trecho “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 288, grifo do autor) permite-nos constatar que o termo *sujeito*, mesmo que utilizado na linguística em geral, não é a fonte de apropriação. Lendo: “é na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que se enuncia como ‘sujeito’”, corroboramos com Flores (2013) quando enfatiza que *locutor*, portanto, não equivale a *sujeito*: ele se apresenta na língua como sujeito, contando com a subjetividade para a sua passagem de *locutor* a *sujeito*.

Cabe ao *sujeito*, então, uma instância que decorre da apropriação feita pelo locutor, sendo efeito da apropriação. Essa decorrência marca-se linguisticamente através da *categoria de pessoa*. O *eu*, pelo discurso deixa de ser *locutor* e torna-se *sujeito*.

A *pessoa* é “o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status linguístico de ‘pessoa’” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 286), sendo uma categoria linguística, a de *pessoa*. Mais ampla do que a simples associação dos pronomes pessoais, ela é o próprio fundamento linguístico da subjetividade, uma vez que a linguagem contém as formas linguísticas apropriadas à expressão da subjetividade. A esse respeito exemplificamos com a passagem que identifica que “cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 289, grifos do autor). Ao *eu* incumbe indicar a marca linguística da *categoria de pessoa*, sendo singular e, exclusivamente, linguístico em que, no *ato* de discurso individual, o qual é pronunciado se designa como locutor.

Cabe enfatizar que, embora sejam termos diferentes, todos têm uma referência lexical de natureza enunciativa, remetendo-se à primeira pessoa do discurso, ou seja, à *referência de pessoa*, ícone da teoria antropológica benvenistiana. E, vinculando homem e linguagem, firma

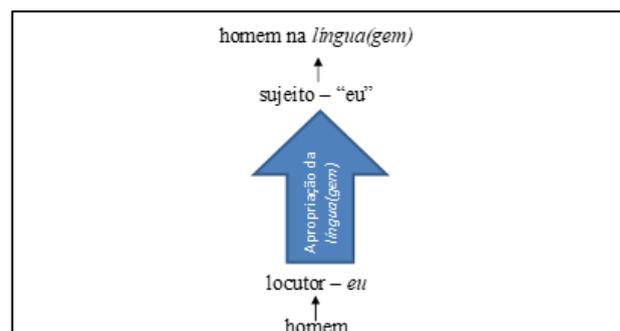
a inserção no tema da subjetividade na linguagem, inaugurando um princípio nunca antes formulado para os estudos linguísticos e que enaltece e valoriza o *homem* em seu dizer, pois “é na linguagem e pela linguagem que o **homem** se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘**ego**’”. (BENVENISTE, 1958/1988, p. 286, grifo do autor em itálico e em aspas; grifo nosso em negrito). Nesse excerto, todos os destaques merecem considerações.

A primeira consideração é quanto à construção, pois “é na linguagem e pela linguagem que o **homem** se constitui como sujeito”, tendo em vista que o homem se enuncia, marcando seu lugar na *categoria de pessoa*, quando utiliza “a linguagem [a qual] está na natureza do homem que não a fabricou” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 285). Embora haja a repetição do vocábulo linguagem, de acordo com Flores (2013, p. 98, grifos do autor), podemos inferir que “o homem se constitui como sujeito **na linguagem e pela língua**”. Ou seja, a realização da expressão do homem se dá através da língua, quando se apropria do sistema da língua e se diz *eu*, mas inserida na linguagem, de acordo com o contexto da instância discursiva vinculado à sua comunicação.

A segunda remete-se à definição de que “o **homem** se constitui como *sujeito*”, sobre a qual destacamos, assim como o faz Flores (2013), que institui a passagem da noção antropológica a uma noção linguística, pois a linguagem fundamenta a realidade do sujeito quando manifesta a sua enunciação. Ou seja, em sua condição natural, a linguagem é inerente à vida do homem.

A terceira retoma a palavra “ego”, que remete ao pronome *eu*, mas não simplesmente ao pronome, e sim ao *ato de dizer*, pois “é ‘ego’ que *diz ego*” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 286, grifos do autor). Esse é o fundamento da *subjetividade* que se determina pelo status linguístico da *pessoa*. Nesse sentido, podemos retomar, pela Figura, 1 a *noção de pessoa* aqui trazida.

Figura 1 - Representação da noção de pessoa



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021) a partir da definição da noção de pessoa de Benveniste (1988)

Observando a Figura 1, verificamos que a *noção de pessoa* parte do homem, na condição de locutor, tendo o espaço de pronome *eu*, sendo a primeira pessoa do discurso, que, ao apropriar-se do sistema da língua, torna-se *sujeito*, ocupando o lugar do sujeito enunciativo da *categoria de pessoa*. Essa visão antropológica da teoria de Benveniste estabelece como a ideia central: *o homem na língua*, em que pelas características de unicidade e subjetividade, o homem está na *língua(gem)*, ou seja, no *seu dizer* singular *na* linguagem e *pela* língua, delineando a *noção de pessoa*.

Essa noção essa que marca o fundamento linguístico da subjetividade, em que o *eu* só emprega o “eu”, dirigindo-se a alguém que na sua alocação será, necessariamente, um “tu”. E é na *(inter)subjetividade* que a relação interpessoal fundida na *categoria de pessoa* acontece em forma de diálogo. E é dessa relação *(inter)subjetiva* que trataremos na próxima parte.

3.3 A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA QUANDO O HOMEM ESTÁ NA LÍNGUA(GEM): A CATEGORIA DE PESSOA

A *noção de pessoa*, pelo seu caráter unívoco e subjetivo, visto na parte anterior, precisa estabelecer, além da relação de *referência*, a de *(co)referência*, pela relação *(inter)subjetiva*. Dessa forma, a subjetividade na linguagem e, por consequência, a *(inter)subjetividade*,⁴⁵ revelam-se partindo de marcas específicas, nas quais a teorização dos pronomes pessoais ocupa posição de destaque, pois são elementos indispensáveis para uma reflexão a respeito de quando *o homem está na língua*.

A definição da *categoria de pessoa* implica a distinção *pessoa/não pessoa* nos estudos linguísticos. Dessa forma, pautamo-nos nos artigos *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/1988) em que Benveniste inicia tal distinção, além de *A natureza dos pronomes* (1956/1988) e *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988).

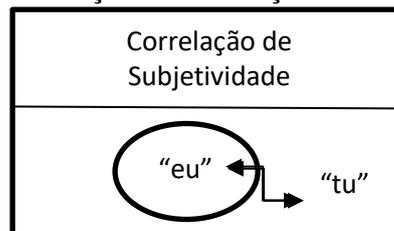
Ao estudar os pronomes e a *categoria de pessoa*, Benveniste estabeleceu uma dicotomia relativa entre *eu-tu* e *ele*, constituindo as noções de *pessoa* e *não pessoa*. Esta designa o quadro da língua; aquela, o quadro da enunciação. Dessa forma, refletimos, primeiramente, sobre a condição de *(inter)subjetividade* apresentada por *eu-tu* com a *noção de pessoa* e, em seguida, a de não subjetividade expressa por *ele*, pela não pessoa.

⁴⁵ Optamos por utilizar a palavra *(inter)subjetividade* grafada com parênteses no prefixo “inter”, considerando o que Flores et al. (2009, p. 146) definem como intersubjetividade em Benveniste: “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, e essa condição está na dependência da existência do outro[...] [sendo que] há pessoa subjetiva porque há pessoa não subjetiva [...]”. Ou seja, só há subjetividade porque há intersubjetividade e, sendo assim, uma está inserida na outra, e, dessa fusão, vemos como pertinente o uso de “*(inter)subjetividade*”, aplicando, também, aos vocábulos derivados.

Segundo Flores *et al.* (2008, p. 53, grifos dos autores), “Benveniste apresenta a noção de *pessoa* sob a noção de *intersubjetividade*, dada a impossibilidade de dissociar *eu-tu*”. Em sua perspectiva linguística da análise da pessoa verbal e dos pronomes pessoais, Benveniste (1958/1988, p. 286, grifo do autor) propõe a noção de enunciação, quando diz que “a subjetividade é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. A manifestação dessa capacidade é *ato* individual de exercício da língua, mas dual enquanto *ato*, tendo em vista o par *eu-tu*.

Nessa relação (*inter*)*subjetiva*, há uma *correlação de subjetividade*. Distinguímos *eu* e *tu*, pelo critério de que há, simultaneamente a pessoa implicada em um discurso sobre essa pessoa em que “*eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘eu’⁴⁶: dizendo *eu* [...]” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 250, grifos do autor). Quanto ao *tu*: “‘tu’ é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’ e ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de ‘tu’” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 250, grifos do autor). Portanto, *eu* e *tu* possuem traços em comum, o que permite incluí-los em uma mesma categoria: a de *pessoa*, estabelecendo a *correlação de subjetividade*, representada na Figura 2.

Figura 2 - Representação da correlação de subjetividade



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021) a partir da noção de *correlação de subjetividade* de Benveniste (1988)

A partir da Figura 2, podemos verificar que *eu* é signo usado para dar referência àquele que se propõe como *eu*. Por isso, é o centro da *correlação de subjetividade*. Mesmo que *eu* seja assim apresentado, segundo Flores *et al.* (2008, p. 52), “Benveniste não escreve uma teoria do sujeito”⁴⁷. E, para designar-se como aquele que se enuncia, *eu* só pode fazê-lo propondo um

⁴⁶ Segundo Flores (2013), Benveniste utiliza recursos tipográficos como aspas, itálico para marcar o distanciamento da visão geral sobre determinado termo. Ao transferir isso para falar sobre os pronomes, utilizando o itálico, refere-se ao pronome pessoal do caso reto, enquanto as aspas indicam a categoria de pessoa (pessoa e não pessoa) pela enunciação.

⁴⁷ Flores *et al.* (2008) citam Claudine Normand (1996) para esclarecer que na Teoria da Enunciação a expressão “sujeito da Enunciação” não consta nos trabalhos do autor, até porque seu objeto de estudo era explicitamente a

diferente, em que eu, ao dizer *eu*, diz *tu*, formando um par linguístico indissociável, que pela *correlação de subjetividade* formam a *categoria de pessoa*.

Ao par *eu/tu* pertence, particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de expressão melhor, *correlação de subjetividade*. O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser no caso de “eu”, interior ao enunciado e exterior a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana no diálogo; [...] é uma forma que presume ou suscita uma “pessoa” fictícia e institui assim uma relação vivida entre “eu” e essa quase-pessoa (BENVENISTE, 1946/1988, p. 255, grifos do autor).

É uma correlação especial porque, apesar de pertencerem à mesma categoria “eu”, é sempre transcendente com relação a “tu”. A posição da seta, na Figura 2, apontada em posição mais alta, de “eu” para “tu”, representa tal transcendência. É que quando saio de “mim” para estabelecer uma relação *viva* com um ser, em forma de diálogo, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que, fora de mim, é a única “pessoa imaginável”, denominada pelo autor como *quase pessoa*, tendo em vista que é na relação *(inter)subjetiva* que o “tu” fica reconhecido e se insere na *categoria de pessoa*.

Podemos definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, diante da pessoa subjetiva que *eu* representa. Mesmo assim, a autenticidade da relação “eu-tu” se dá porque são os únicos que indicam pessoas. “De fato, uma característica das pessoas ‘eu’ e ‘tu’ é a sua *unicidade* específica: o ‘eu’, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 253, grifos do autor). A relação simétrica ocorre somente entre “eu” e “tu”.

No entanto, “eu” e “tu”, ambos caracterizados pela marca de *pessoa*, se opõem um ao outro, no interior da *categoria*, definindo-se por sua natureza linguística de pronome. Sabemos que a segunda pessoa é aquela na qual a primeira se dirige, mas convém lembrar que esse é o emprego mais ordinário, mas não único e constante. Pode-se utilizar a segunda pessoa fora da alocação, colocando-a numa variedade impessoal. Nas palavras de Benveniste (1946/1988, p. 255, grifos do autor), “é preciso que se represente uma *pessoa* que não ‘eu’ para que se lhe atribua o índice ‘tu’. Assim, toda *pessoa* que se imagine é da forma ‘tu’, muito particularmente – mas não necessariamente – a pessoa interpelada”. Entendemos que, quando o “eu” se enuncia,

significação, mas ele encontra, necessariamente, o sujeito que fala, ou pensa, para dar sentido a partir dele. Corroboramos com Normand (1996), ao entendermos, assim como a autora, que a teoria se funda em base antropológica da linguagem, tendo em vista *o homem na língua*.

necessariamente tenha um “tu” como interlocutor, mas podendo ser somente um índice de “tu”, ou quase-“tu”.

Outra particularidade, na relação interpessoal, diz respeito mais especificamente à *categoria de pessoa*, quando, ao estudar a *noção de pessoa*, Benveniste considera *eu* e *tu*, opondo-se a *ele*, não restringindo os pronomes pessoais e a categoria verbal a formas no singular, em que *nós* corresponde ao plural de *eu*, e *vós*, ao plural de *tu*. Mas, “a unicidade e a subjetividade inerentes a ‘eu’ contradizem a possibilidade de pluralização” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 256, grifo do autor). Como a enunciação é relativa à *pessoa* e essa só comporta, a cada vez, *eu-tu*, o estudo de *nós* e *vós* é concebido no ato individual de tomada da palavra. Assim, o *nós* não é o somatório de vários “eu”, mas indica que se trata de *eu* e de *não eu*.

Nós, então, não é plural de *eu*, pois não há junção de iguais, mas de diferentes: “‘nós’ não é um ‘eu’ quantificado ou multiplicado, é um ‘eu’ dilatado” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 258, grifos do autor). *Eu* que falo incluindo um não eu, qualquer que seja esse não eu, indicando a relevância de *eu*. De um lado, em certos empregos, o “eu” se amplifica por meio de “nós” numa pessoa mais maciça, mais solene e menos definida, sendo o “nós” de majestade; de outro, o “eu” fica atenuado por “nós” numa expressão mais ampla e difusa, sendo o “nós” de autor ou de orador.

Nesse sentido, o “nós” é um “eu” pluralizado, pois a *correlação de subjetividade* se dá entre “eu” e “tu” e não em “nós”. Quanto à não pessoa, a pluralização verbal, quando não é o predicado gramaticalmente regular de um sujeito plural, cumpre a mesma função que nas formas “pessoais”, exprimindo generalidade ou o conjunto indefinido dos seres não pessoais. A expressão da não pessoa, tanto no verbo quanto no pronome pessoal, tem o plural não denotando multiplicação, mas, sim, ilimitação, pois perde o *status* de *subjetividade*. Ao expressarmos o enunciado “um monte de gente”, por exemplo, exprimimos um “eu” pluralizado em um “nós” ilimitado.

A *(inter)subjetividade*, então, é marcada por duas características básicas, quando Benveniste caracteriza a *categoria de pessoa*. Uma, refere-se à *unicidade* específica das pessoas “eu” e “tu”, sendo que o “eu” que enuncia e o “tu” ao qual “eu” se dirige são cada vez únicos pela enunciação. A outra consiste em que “‘eu’ e ‘tu’ são inversíveis: o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 253, grifos do autor). Nessas condições, nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas duas pessoas.

Essa *inversibilidade* é retomada em *Da subjetividade na linguagem*, como condição de contraste, estabelecendo uma relação de reciprocidade em que o locutor utiliza a língua para expressar o seu discurso, colocando-se nele como sujeito:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa [instituinto a *noção de pessoa*], pois implica em **reciprocidade** – que *eu* me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa *eu*. [...] Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1958/1988, p. 286, grifo do autor em itálico; grifo nosso em negrito).

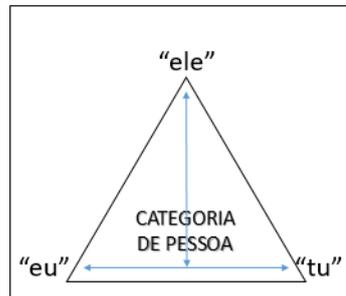
Nessa condição recíproca de diálogo, institui-se um outro, implícito ou explícito, ao qual *eu* se dirige, sendo o *tu*, constituindo a *noção de pessoa*. E, nesse ato, podemos considerar, além da *unicidade*, a *inversibilidade* e a *reciprocidade*, tendo, em decorrência, que a *(inter)subjetividade* pressupõe a *reciprocidade* e a *inversibilidade*. Assim, a unicidade ocorre em vista de uma manifestação do locutor; a *inversibilidade* acontece quando o interlocutor *tu* se coloca no lugar do locutor *eu* na alocução anterior e a *reciprocidade* ocorre quando *eu* retoma o seu lugar como locutor. Essa relação também é indefinidamente *reversível* entre o falante e o seu parceiro. A troca de turnos pela enunciação permite que a alocução aconteça pelo diálogo, estando interligada pela noção de temporalidade, tratada no item 3.4 deste capítulo e que remete para uma atualização pela linguagem sendo única e irrepetível.

Ao retomar a *categoria de pessoa* de dez anos anteriores, quando escreve o artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), Benveniste em *A natureza dos pronomes* (1956), não trata somente dos pronomes pessoais, mas opera com uma distinção de alcance maior e mais complexo, inserindo um quadro de âmbito subjetivo e objetivo a essa noção. Ao trazer essa informação, configura um quadro de distinção entre o alcance objetivo e subjetivo, em que a *noção de pessoa* só é possível, no segundo espaço, na enunciação em que *eu* e *tu* formam, relacionam-se de forma simétrica opondo-se à terceira pessoa que ocupa o espaço objetivo, como, adiante, representado na Figura 4.

Dessa forma, na *categoria de pessoa*, estudada pela relação *(inter)subjetiva* distinguimos as duas primeiras pessoas (“eu” e “tu”) da terceira (“ele”) a partir de duas correlações: a de *pessoalidade* e a de *subjetividade*. “A primeira, separa o ‘eu/tu’ [...] do ‘ele’. [...] A segunda correlação opõe ‘eu’ a ‘tu’” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 32, grifos dos autores). Em virtude disso, a *categoria de pessoa* não pode ser tratada apenas do ponto de vista de presença ou de ausência de *pessoalidade*, tendo que se considerar a *subjetividade*, uma vez

que “eu” é pessoa subjetiva e “tu” é simplesmente pessoa, devido à presença do “eu”, sendo que essa díade se opõe a “ele”, a não pessoa, representada na Figura 3.

Figura 3 - Representação da categoria de pessoa

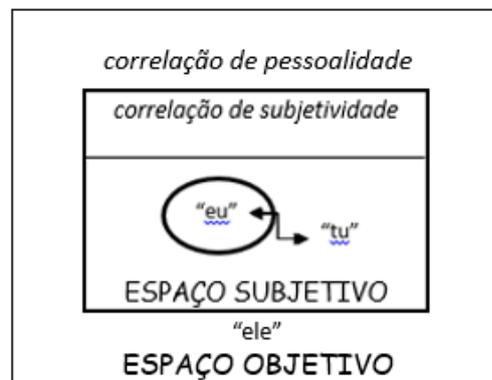


Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) a partir da noção de *categoria de pessoa* de Benveniste (1988)

Observamos que “eu” e “tu” ocupam um lugar de base na Figura 3, por estarem localizados na parte de baixo, estabelecendo, também, uma relação de simetria, sendo assimétricas a “ele”, a não pessoa.

Ocorre que, do ponto de vista linguístico, há uma distinção entre *pessoa* e *não pessoa*. Assim, partindo da *correlação de subjetividade eu-tu*, fica estabelecida a *correlação de pessoalidade* entre as categorias de pessoa *eu-tu* e não pessoa *ele*, como vemos na Figura 4.

Figura 4 - Representação da correlação de subjetividade e da correlação de pessoalidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021) a partir das noções de *correlação de subjetividade* e de *correlação de pessoalidade*, baseadas em Benveniste (1988)

Uma correlação implica uma relação dual. Sendo a de subjetividade, partimos do “eu”, pessoa que ocupa o lugar central da enunciação que se dirige a “tu”, pois, segundo Benveniste (1956/1988, p. 283, grifos do autor), “a referência de pessoa é uma referência zero fora da relação *eu/tu*. Tais formas nominais remetem apenas à enunciação, cada vez única. A relação subjetiva entre “eu” e “tu”, pessoas do discurso, é simétrica quando comparada à de não pessoa

“ele”. Em se tratando da *correlação de pessoalidade*, então, “eu-tu” falam sobre algo ou alguém, “ele”, sendo exterior à subjetividade. Essas correlações são formuladas pela primeira vez no artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), mas permeiam outros textos, principalmente aqueles de que tratam do *homem na língua*.

Flores (2013) crê que no momento desse estudo da natureza dos pronomes, Benveniste busca elementos os quais lhe permitam circunscrever o objetivo (a não pessoa) e o subjetivo (a pessoa) na língua. No espaço objetivo,

[...] a “terceira pessoa”⁴⁸ representa de fato o **membro não marcado da correlação de pessoa**. É por isso que não há truísmo em afirmar que a não pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva (BENVENISTE, 1956/1988, p. 282, grifo do autor em aspas e em itálico; grifo nosso em negrito).

É chamada de membro não marcado porque, na classe formal dos pronomes, os de “terceira pessoa” são inteiramente diferentes de *eu* e *tu*, tanto pela função, pois não estabelecem relação de pessoalidade e de subjetividade, quanto pela sua natureza, pois visam a informar algo. As formas como *ele*, *o* e *isso* servem somente na qualidade de substitutos abreviativos. Tais termos, tomados às diferentes “partes do discurso”, correspondem a uma necessidade de economia linguística, substituindo um segmento do enunciado e até um enunciado inteiro, por um substituto mais maleável. Assim, não há nada de comum entre a função desses substitutos e a dos indicadores de pessoa.

Ao tratar desses pronomes e remeter o pronome *ele* como o *não importa o que* ou o *não importa quem*, distingue a “terceira pessoa” com as propriedades de: combinar-se com qualquer referência de objeto; não ser jamais reflexiva da instância de discurso; comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aqui*, *agora* (BENVENISTE, 1956/1988).

A partir da definição de tais propriedades, o autor diferencia as formas classificadas como pronominais, incluindo-as em dois âmbitos: de um lado, pertencem à língua como repertório de signos e sistema das suas combinações e, de outro, pertencem à língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso caracterizadas como tais, por índices próprios.

⁴⁸ O uso da terceira pessoa entre aspas deve-se, segundo Flores (2013), a esse recurso tipográfico ser muito utilizado pelo autor para marcar seu distanciamento da visão geral sobre determinado termo. No artigo *A natureza dos pronomes*, há outras ocorrências desse destaque.

Assim, é a natureza do pronome que identifica a pessoa, admitindo somente a instância de discurso que inclui, além de *eu-tu*, interrelação fundamental, do *aqui* e do *agora*, indicadores de subjetividade necessários, os quais, a seguir, abordamos.

3.4 OS INDICADORES DE (INTER)SUBJETIVIDADE DE QUANDO O HOMEM ESTÁ NA LÍNGUA(GEM): CATEGORIAS DE ESPAÇO E TEMPO

Ao tratar do *homem na língua*, Benveniste explicita o processo de comunicação (*inter*)*subjetiva*, definindo categorias linguísticas. Associando o estudo dos pronomes ao de enunciação, trazemos, nesta parte, o que fundamenta a sua reflexão a respeito do sujeito nos estudos linguísticos e a sua relação com o *espaço* e o *tempo*. Para tanto, selecionamos os textos *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988) e *A linguagem e a experiência humana* (1965/1989).

Como vimos, o primeiro ponto de apoio para a revelação da *subjetividade* na linguagem são os pronomes pessoais, sendo que eles dependem de outras classes de pronomes que participem do mesmo *status*. Assim, são indicadores da *dêixis*, “demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora’ e suas numerosas correlações. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 288, grifos do autor). O critério, então, a ser buscado para o estudo da *noção de pessoa*, é essencialmente linguístico, e a enunciação, relacionada ao *espaço* e *tempo*, é sempre e somente presente e, sucessivamente, renovada.

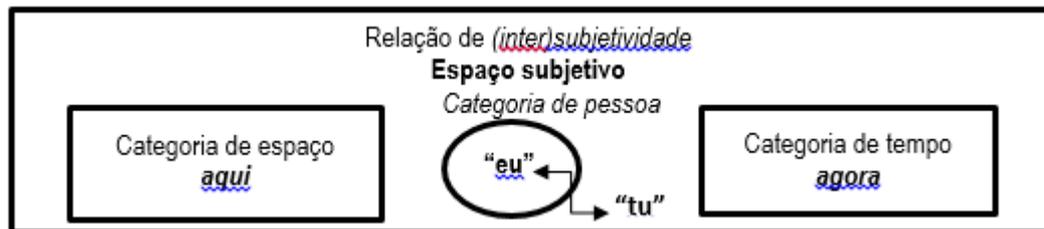
Em *Da subjetividade na linguagem*, a *categoria de pessoa* está evocada como indicador de subjetividade, vinculada a uma questão muito mais ampla do que em artigos anteriores inseridos na temática *O homem na língua*. Como o linguista afirma, “é fácil ver que o domínio da subjetividade se amplia ainda e deve chamar a si a expressão da temporalidade” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 289). Em qualquer língua se comprova organização linguística da *noção de tempo*⁴⁹, não importando em qual classe de palavras – verbo, partículas, advérbios, variações lexicais –; o que importa é que a linha de participação é uma referência ao *presente*, no interior do discurso, eternamente presente. Assim, a temporalidade já havia sido mencionada pelo autor para fazer parte da instância discursiva, onde se situam as pessoas *eu* e *tu*.

⁴⁹ Benveniste (1946/1988, p. 247) já afirmava que o verbo é a marca temporal, no artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, quando reconhece que “o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria de pessoa”. Assim, o aspecto do tempo é marcado no verbo, independentemente, se a língua tem ou não todo o sistema pronominal.

Segundo Flores *et al.* (2008), esse *presente* de que Benveniste fala diferencia-se do presente gramatical, pois é concomitante ao *ato* de dizer e o que é dito. Na *referência* a acontecimentos passados da memória, ou a futuros, o que está em questão é o *presente linguístico*, sendo o eixo para todas as relações espaciais e temporais, gerando essas relações e promovendo deslocamentos espaciais e temporais. Ao expressar-se, o sujeito dispõe de *espaço* e *tempo*, “temporalizando” os acontecimentos e os “espacializando”. O *aqui-agora* no *espaço* e *tempo* na e *pela* enunciação está vinculado a *eu-tu* e estabelece *referência* via *(inter)subjetividade*. Dessa forma, *tempo* e *espaço* são relativos à enunciação pelo uso da língua.

O estudo do *presente* pela enunciação permite ver a manifestação da subjetividade e a intervenção do sujeito no *espaço* e no *tempo*. Na relação *(inter)subjetiva*, aquele a quem *eu* se dirige, assume a temporalidade e a espacialidade indicadas no discurso e, ao propor-se como sujeito, por elas, regula seu dizer, pela tomada da palavra. Assim, a *(inter)subjetividade* se sobrepõe à *subjetividade* ao configurar o quadro enunciativo do *eu-tu-aqui-agora*, representado na Figura 5.

Figura 5 - Representação dos indicadores de *(inter)subjetividade*



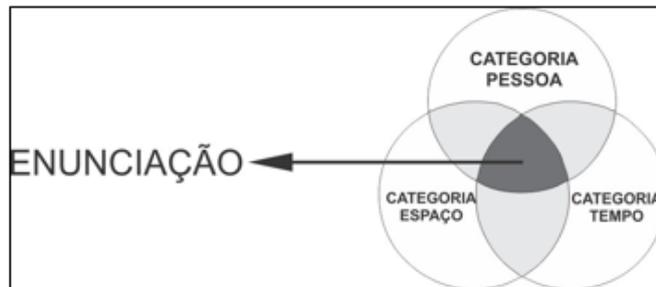
Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021) a partir da noção dos indicadores de *(inter)subjetividade* em Benveniste (1988)

Observando a Figura 5, podemos verificar que a imagem é composta pelo espaço subjetivo (lembrando que em condição de contraste, segundo Benveniste (1988), existe o quadro da língua que se constitui no espaço objetivo, por *ele*, a não pessoa), o qual é constituído pela relação de *(inter)subjetividade*. As formas linguísticas *eu* e *tu* instituem a *categoria de pessoa*, pertencente ao discurso que, juntamente com as *categorias de espaço e tempo*, formam o quadro enunciativo do *eu-tu-aqui-agora*.

Como afirmam Flores *et al.* (2008, p. 53, grifos dos autores), “por meio da compreensão de que *eu-tu* são sempre únicos, infere-se que a enunciação também o é. O ato enunciativo cria a *noção de pessoa*, que se renova a cada ato. Esses atos são responsáveis, também, pela instauração da noção de *espaço-tempo*, o espaço-tempo da enunciação”. Levando em consideração a enunciação, a *(inter)subjetividade* não se restringe à *noção de pessoa*, mas é relativa a *tempo* e *espaço*. Com o *aqui* e *agora* enunciativos, ficam estabelecidas as coordenadas

para as demais expressões espaciais e temporais. Como estão vinculadas ao *eu*, é pela *subjetividade* que se estabelece a *referência*. Diante disso, o sujeito organiza o *tempo* e o *espaço* da sua enunciação, e com a *categoria de pessoa*, forma uma tríade das *categorias de pessoa, espaço e tempo*, conforme Figura 6.

Figura 6 - Representação das *categorias de pessoa, espaço e tempo* pela enunciação



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020) a partir da noção das *categorias de pessoa, espaço e tempo* pela enunciação de Benveniste (1988)

Observamos a representação das categorias enunciativas em que *pessoa, espaço e tempo* estão interligadas *na e pela* enunciação, tendo como *referência* a primeira pessoa “eu” que referencia o *aqui* e o *agora* com a instância do discurso sempre presente. Isso marca o *espaço* e o *tempo* do *homem na língua*.

Nesses termos, tendo em vista a *noção de pessoa*, a relação interpessoal, e o quadro enunciativo apresentado por *eu-tu-aqui-agora*, o tempo linguístico é *sui-referencial*: não se refere jamais aos mesmos acontecimentos de uma cronologia objetiva, pois sua determinação se dá, a cada vez, pelo locutor que se apropria da língua, a cada uma das instâncias de discurso. Assim, a temporalidade humana utiliza toda a língua para revelar a subjetividade, na relação *(inter)subjetiva*, inerente ao próprio exercício da linguagem no *tempo, na enunciação*.

Contamos com o texto *A linguagem e a experiência humana* (1965) para entender um pouco mais sobre o tempo⁵⁰ na instância de discurso, considerando que explora as categorias de *pessoa* e de *tempo*. Ao estabelecer essa relação, destacamos que “a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 68), indica que o autor fala na noção de tempo ligando-a à experiência humana.

Isso ocorre quando o locutor se insere em um momento novo do tempo em que “é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 68). Nessa condição, o quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora* é

⁵⁰ Consideramos fundamental a compreensão de tempo da instância enunciativa, tendo em vista o tempo *presente* de cada *ato* enunciativo que será analisado nos momentos de escrita e (re)escrita, objeto de estudo desta tese.

renovado a cada instância discursiva e será sempre “este presente [que] é reinventado a cada vez que o homem fala porque é literalmente um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 75). Vivendo o *agora* na linguagem, pela enunciação, o locutor insere seu discurso no mundo para alcançar a posição de sujeito, *eu* discursivo. Esse *eu* “introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 69). Assim, ao enunciar-se, o locutor atualiza a língua e implanta a *referência* no *aqui-agora* do seu discurso, constituindo-se como *sujeito* e o *tempo na enunciação* evidencia-se pela interligação enunciativa entre subjetividade e temporalidade.

A singularidade do tempo linguístico ocorre pela sua ligação com o exercício da fala e pelo fato de se organizar como função no discurso, por formas temporais, em que *eu* comparece no *aqui-agora* das enunciações que se engendram em relação a esse presente axial (BENVENISTE, 1965/1989). Nessa medida, o presente constitui a linha de separação entre dois outros momentos por ele engendrados: o momento em que o presente não é mais contemporâneo do discurso e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, pois o tempo axial é inerente ao discurso.

Ao estudar o tempo, Benveniste (1989) distingue-o com três noções: o tempo físico, o tempo crônico e o tempo linguístico. O *tempo físico* é o tempo dos fatos, o *tempo crônico* é o que está presente em instituições humanas, como o calendário, por exemplo, e o *tempo linguístico* é o tempo *ligado ao exercício da fala*.

Para Benveniste (1989), a *categoria de tempo* está relacionada à experiência humana, com o *tempo linguístico* inserido no tempo específico da língua. Mas, para chegar ao nível da expressão linguística, é necessário passar pelas etapas do *tempo físico* do mundo e o *tempo crônico*. O *tempo físico* do mundo se mede pelo grau de emoções e pelo ritmo de vida interior de cada indivíduo, sendo “um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 71). Do tempo físico e de seu correlato psíquico emerge o tempo crônico, caracterizado pela sua permanência e fixidez, uma vez que é o tempo dos acontecimentos, englobando a nossa própria vida, enquanto sequência de acontecimentos. Em sua reflexão, o tempo físico/psíquico – no qual constam divisões como infância, juventude, ciclos da vida – e o tempo crônico, o do calendário, concebido como tempo socializado, situam os acontecimentos no tempo, sendo que não são o tempo, como o tempo linguístico, mas estão no tempo⁵¹.

⁵¹ Esses dois tempos, o físico e o crônico, comparecem nesta pesquisa de tese, em diálogo com o tempo linguístico, o tempo que nos interessa, pois está ligado à enunciação e à passagem do locutor a sujeito, já que as formas temporais, dentre as formas linguísticas são as que mais revelam a experiência humana: “Das formas linguísticas

Temos uma experiência comum: nosso tempo vivido corre sem fim e não retorna, pois não reencontramos jamais nossa infância, por exemplo, nem o ontem, nem o instante que acaba de passar. Nossa vida tem pontos de referência que situamos, exatamente, numa escala reconhecida por todos e aos quais ligamos nosso passado imediato ou longínquo. Mas, como observadores, podemos “lançar o olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 71). Nossa visão percorre numa direção ou em outra enquanto nossa vida vivida corre num único sentido.

A partir dessa condição bidirecional de olharmos os fatos, surge a noção de *acontecimento*, considerada pelo linguista como essencial porque “os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 71, grifo do autor). Tanto o tempo crônico quanto o tempo físico comportam uma versão objetiva e uma versão subjetiva. Em todas as formas de cultura humana e em todas as épocas verificamos um esforço para objetivar o tempo crônico, o tempo do calendário que é socializado. A vida das sociedades e a vida dos indivíduos em sociedade têm a necessidade de estabelecer o tempo crônico como condição necessária para a definição temporal de presente, passado e futuro.

Por esse viés de estudo do tempo, passando pelo *tempo físico* do mundo e pelo *tempo crônico*, Benveniste (1988) encaminha a discussão do *tempo na enunciação* com a categoria de *tempo linguístico* associada à produção do discurso, afirmando que “uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. E é pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 74). Como indica Flores (2013, p. 108), “é no tempo linguístico que Benveniste ancora boa parte de suas reflexões”. É que o *tempo linguístico* é ligado à *instância da fala*.

A cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do *presente* ou uma forma equivalente, ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona, caracterizando o tempo linguístico como um centro gerador e axial. Esse presente não pode ser localizado em uma divisão em particular do tempo crônico, pois, por ser uma função do discurso, admite, ao mesmo tempo, todas as divisões, não se referindo a nenhuma em particular. O autor observa que, na realidade, a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e de

reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o *tempo* [...]” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 70, grifo do autor).

como o passado e o futuro, não estão no mesmo nível do tempo presente. O presente, então, é a realidade apresentada a cada vez que um homem fala, em que tal presente é reinventado porque é literalmente, um momento novo, ainda não vivido. É enunciado quando *o homem está na língua*, em que o tempo se situa na enunciação.

A língua deve, necessariamente, ordenar o tempo a partir de um eixo referencial, sendo impossível deslocá-lo para colocá-lo no passado ou no futuro, pois esse eixo é sempre e somente a instância de discurso. O *presente* é esse eixo de referência, estabelecendo a separação entre o que não é mais presente, ficando na memória e o que vai sê-lo, manifestando-se em prospecção. Tais referências não se relacionam com o tempo, mas às visões sobre o tempo projetadas para trás e para frente. “Esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Ela informa os sistemas temporais concretos e notadamente a organização formal dos diferentes sistemas verbais” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 79). Assim, em todas as línguas há certa organização do tempo que remete, também, à enunciação, ao tempo do discurso, em que não se reduz às divisões do tempo crônico, mas pela *(inter)subjetividade*.

Dessa forma, *o tempo linguístico* centraliza-se, para o linguista, no tempo *presente*: “se narro o que ‘**me** aconteceu’, o passado ao qual me refiro não é definido senão em relação ao presente do **meu** ato de fala [...], [mas] a temporalidade que é **minha** quando ela organiza **meu** discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 77, grifos do autor em aspas; grifo nosso em negrito). A *reciprocidade* está presente, pois quando o “tu” falar em resposta, “eu” se converte, sendo receptor, e esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: “a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 78). E ao apontar para as demais temporalidades passadas “temporalidade retrospectiva, que pode assumir várias distâncias no passado de nossa experiência, [ou futuras] temporalidade prospectiva, que não entra no campo de nossa experiência e que não se temporaliza senão enquanto previsão de experiência” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 77), podemos utilizar enunciados para, de algum jeito, marcar tais tempos.

Corroboramos com o autor quando ressalta a maneira pela qual a temporalidade se insere no processo de comunicação, o que merece especial atenção, pois mesmo que a temporalidade linguística, como *tempo na enunciação*, esteja atrelada ao locutor, não fica restrita à experiência desse sujeito. Na interlocução, o “meu ‘hoje’ se converte em seu ‘hoje’, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso, e meu ‘ontem’ em seu ‘ontem’”

(BENVENISTE, 1965/1989, p. 77-78, grifos do autor). O tempo do discurso pela *(inter)subjetividade* parte de uma condição *unipessoal* que o torna *onipessoal*. A temporalidade refaz a *referência* quando, a cada vez que o locutor se enuncia e o alocutário identifica a temporalidade do locutor, ainda que lhe seja estranha e inacessível pela relação *(inter)subjetiva*, torna-se possível a comunicação linguística.

Considerando a comunicação linguística em um *texto escrito*, o hoje, separa-se do discurso que o contém, não sendo mais o signo do presente linguístico, tendo em vista que ele não é mais falado ou percebido não podendo, dessa forma, enviar o leitor a algum dia do tempo crônico, pois não se identifica com data alguma: “ele pode ter sido proferido em qualquer dia do calendário e se aplicará indiferentemente a todo dia. O único meio de empregá-lo e de torná-lo inteligível fora do presente linguístico é o de fazê-lo acompanhar de uma correspondência explícita com uma divisão do tempo crônico” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 78). Esse hoje, então, precisa referir-se a alguma data para ser identificado e o mesmo ocorre com um *eu*, que subtraído do discurso, precisa da referência como um “eu X”.

Dessa forma, tudo o que é designado e organizado pelo discurso, o locutor, sua posição, seu tempo – pode ser identificado pelos parceiros da comunicação linguística. Do contrário, essas referências intralinguísticas só podem se tornar inteligíveis se estiverem ligadas cada uma delas a um ponto determinado em um conjunto de coordenadas espaço-temporais. Tal junção se dá entre o tempo linguístico e o tempo crônico. Como explica o autor: “não resta senão ‘ontem’ e ‘amanhã’, separados e determinados por ‘hoje’, como termos originais marcando as distâncias temporais a partir do presente linguístico” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 79, grifos do autor). Exemplificando, os enunciados “o último inverno; a última noite” ou “a próxima semana; o próximo outono”, comportam “o ontem” e “o amanhã” de localização fixa e única, deslocando-se do exercício do discurso. O discurso, então, sai de seu plano próprio e utiliza a gradação do tempo crônico, pois ocorre o que o autor define como transferência do tempo linguístico ao tempo crônico, pelo qual o locutor situa o interlocutor com relação ao tempo socializado do calendário no tempo do discurso.

Portanto, é o *ato de fala* no processo de troca, que remete à experiência humana inscrita na linguagem. Para que esse *ato* entre o locutor e o alocutário estabeleça relação na comunicação *(inter)subjetiva*, instrumentos da enunciação precisam ser mobilizados. É sobre eles que falamos na próxima seção, com uma perspectiva operatória que enfatiza a *forma* e o *sentido* na língua enquanto discurso, engendrando a *língua-discurso*.

3.5 A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA(GEM) PELO HOMEM: UM OLHAR PARA A FORMA E O SENTIDO NA LÍNGUA-DISCURSO

Para tratar da produção de sentido a partir da *forma* e o *sentido* na *língua-discurso*, selecionamos três⁵² textos de Benveniste: *Os níveis da análise linguística* (1964/1988), da terceira parte do PLG I, intitulada “Estruturas e Análises”; *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989), constante na quinta parte do PLG II, “O homem na língua”; e *Semiologia da língua* (1969/1989), da segunda parte do PLG II, a qual trata sobre “A comunicação”.

Flores (2013), em seu estudo, agrupa tais textos⁵³ da reflexão de Benveniste sobre a enunciação ao que define como *O segundo momento: semiótico e semântico*, destacando que estão circunscritos no período específico da década de 1960. Esse momento da teoria está presente em nosso estudo, tendo em vista que, ao empregar a língua, o locutor apropria-se dela, tornando-a *língua-discurso*.

Embora não constem os termos *semiótico* e *semântico*, em *Os níveis da análise linguística*, há as complexas relações entre a *forma* e o *sentido* que embasam o raciocínio, dando origem à reflexão. Como o próprio Benveniste (1964/1988, p. 127) afirma: “A grande mudança sobrevinda em linguística devia ser descrita como uma estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados [...]”. Visualizando a extrema complexidade da linguagem, objetiva propor um conjunto de procedimentos e critérios, elegendo a noção de *nível* como essencial e, a partir dela, *forma* e *sentido*, que embasam o raciocínio em torno dos modos *semiótico* e *semântico*, os quais nos interessam, considerando a análise que contamos com a *língua-discurso*.

Nas palavras de Flores (2013, p. 128), *Os níveis da análise linguística* pode ser lido tanto pelo “viés de uma discussão do alcance dos limites de uma análise estrutural da língua” como por “uma espécie de origem de uma abordagem operatória da enunciação”. Sua abordagem sobre a análise linguística diferencia-se do que é frequentemente apresentado em manuais de linguística com a divisão da língua em camadas ou partes como fonologia,

⁵² Embora somente o primeiro texto pertença à parte temática *O homem na língua*, à qual estamos dando enfoque em nosso corpo teórico, consideramos que os dois outros textos sejam importantes no sentido de complementar as noções enunciativas desse primeiro, tendo em vista que, em nota de rodapé, na segunda parte do *Semiologia da língua*, o autor faz referência aos dois textos anteriores, associando e aprofundando a rede de conceitos que versa sobre a *língua-discurso*.

⁵³ Apesar de os textos dialogarem, cada um tem uma especificidade em seu contexto de abordagem, até mesmo, devido a diferentes interlocuções. *Os níveis da análise linguística* foi escrito para linguistas e *A forma e o sentido na linguagem* foi destinado a filósofos, mas ambos assumem um enfoque linguístico de reflexão, sendo que em *Semiologia da língua* o contexto reflexivo, assumido por Benveniste, de acordo com Flores (2013), é do ponto de vista semiológico, com princípios não de uma linguística, mas de uma semiologia, pois quer explicitar o caráter semiológico da língua.

morfologia, sintaxe. Por isso, Flores (2013) esclarece que se trata de níveis *da* análise e não *de* análise, trazendo uma reflexão sobre a análise linguística e não sobre os níveis, tradicionalmente, tidos como parte de um estudo linguístico.

Nesse sentido, Benveniste justifica seu posicionamento, dizendo que a noção de nível é essencial na determinação do procedimento de análise porque “só ela é própria para fazer justiça à natureza *articulada* da linguagem e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 127, grifos do autor). O procedimento de delimitação dos *elementos* acontece por meio das relações que os unem, evidenciando a natureza articulada da linguagem humana, manifestada nas línguas particulares.

Esse procedimento consiste em duas operações: a *segmentação* e a *substituição* que se comandam uma à outra e das quais todas as outras dependem. Apesar de serem concomitantes, na análise, elas não têm o mesmo alcance. A *segmentação* permite dividir “o texto em porções cada vez mais reduzidas até os elementos não decomponíveis” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 128). A *substituição*, sendo o outro procedimento, permite substituir esses elementos, de um signo a outro, destacando a totalidade dos elementos e, para cada um deles, a totalidade das substituições possíveis. Isso gera o método de distribuição que “consiste em definir cada elemento pelo conjunto do meio em que se apresenta e por intermédio de uma relação dupla” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 128): relação do elemento com os outros elementos, simultaneamente presentes no enunciado, estabelecendo a relação sintagmática; relação do elemento com os outros elementos, mutuamente substituíveis, estabelecendo a relação paradigmática.

Em virtude dessas duas operações, as unidades de cada nível constituem-se de unidades de um nível inferior e têm a capacidade de integrar um nível superior. Podemos inferir, então, que exceto nos dois níveis, chamados pelo linguista de nível *merismático* (nível limite de marco inferior) e de nível *catagoremativo* (nível limite de marco superior), esse dado ocorre em todos os níveis. De um lado, o nível merismático é composto pelos merismas, unidades de traços distintivos dos fonemas, como a fricção, labialidade e a nasalidade. Podem integrar um nível superior, mas como não podem ser segmentadas, não são constituídas de unidades menores, pois são as mínimas unidades possíveis.

Pelo fato de não serem segmentáveis, os traços distintivos não podem constituir classes sintagmáticas; mas pelo fato de serem substituíveis, constituem classes paradigmáticas. [...] Não podemos mais descer, visando o nível superior. Precisamos então operar sobre porções mais longas de textos e procurar o modo de realizar as

operações de segmentação e substituição quando não mais se trate de obter as menores unidades possíveis, mas unidades mais extensas (BENVENISTE, 1964/1988, p. 129).

Flores (2013, p. 131), ao indagar “se Benveniste admite que o merisma^{54/55} não é segmentável porque mesmo assim ele o inclui em sua análise”, esclarece que “mais importante é que o elemento possa ser referido a um nível superior. É por isso que o sentido é a condição linguística fundamental da análise de Benveniste: não se pode descer mais sem se perder o sentido”. Assim, algo menor que o merisma é a pura fonação, não dotada de sentido⁵⁶.

Por outro lado, o nível *catagoremativo* é o nível da frase que se situa como extremo oposto ao *merismático*, pois pode ser decomposta em unidades menores, as palavras, mas não pode integrar um nível superior. Como não há outro nível acima do catagoremativo, a frase é o elemento constitutivo do maior nível da análise linguística benvenistiana.

Uma questão relevante é compreender que o que define o limite de tais níveis, os situando nas extremidades de menor ou maior nivelamento, impedindo um traço distintivo de ser segmentado e fazendo com que uma frase não possa integrar um nível superior, é o sentido. “O sentido é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter status *linguístico*” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 130, grifo do autor). Vemos, então, que o sentido é uma condição indispensável da análise linguística.

Esse nível não é algo de exterior à análise, pois está *na* análise, sendo um operador. E, se o sentido de uma unidade linguística se define como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior, portanto, não há *forma* sem *sentido* e nem *sentido* sem *forma*, pois “forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se junto em toda a extensão da língua” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 135). O linguista argumenta que “a forma de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituinte de nível inferior. O sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar um nível superior” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 135-136). O autor ainda justifica que:

⁵⁴ O merisma é apenas substituível e constitui o fonema. Exemplificando, a dentalidade em /t/ é um merisma que faz parte do fonema e que é passível de substituição (na relação distintiva com /p/, por exemplo em que não há dentalidade, mas labialidade), embora não seja propriamente segmentável, pelo motivo de que não se pode determinar uma ordem sintagmática para a dentalidade em /t/. Há, ainda, em /t/ outros merismas, como a oclusão. Mas, a oclusão e a dentalidade não podem ser colocadas em uma ordem sintagmática. Ou seja, no fonema /t/ há os merismas, elementos substituíveis, que não são segmentáveis. Esse é o nível inferior da análise de Benveniste (FLORES, 2013).

⁵⁵ Já o fonema é segmentável e substituível. O fonema /t/, por exemplo, é segmentável em /tato/ e substituível em /pato/. Há, desse modo, duas classes de elementos mínimos: a dos elementos que são apenas substituíveis e a dos elementos que são segmentáveis e substituíveis.

⁵⁶ *Sentido*, nesse contexto, deve ser entendido como a possibilidade de referência ao nível superior, o que Benveniste chamará de integração (FLORES, 2013, p. 131).

Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. As suas relações mútuas revelam-se na estrutura dos níveis linguísticos, percorridos pelas operações descendentes e ascendentes da análise e graças à natureza articulada da linguagem (BENVENISTE, 1964/1988, p.136).

Mesmo que a sua conjugação seja vista como um problema, até mesmo com tentativas em dissociá-los, *forma* e *sentido* precisam estar juntos, tendo em vista que a sua relação é o princípio racional que governa as unidades dos diferentes níveis. Muitos linguistas modernos consideram tal relação como um problema, querendo reduzir à noção única da *forma*. No entanto, mesmo com muitas tentativas, não conseguiram libertar-se do seu correlato, o *sentido*: “O que não se tentou para evitar ou ignorar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 135-136). Assim, do merisma à frase, qualquer unidade, em qualquer nível⁵⁷ de análise da língua, necessariamente, deve ter sentido⁵⁸.

Quanto à frase como unidade do nível categoremático, façamos uma análise mais detalhada, para que se entenda não apenas o seu sentido, mas, também, a natureza desse sentido. “Uma frase, não pode, pois, servir de integrante a outro tipo de unidade. Isso se [deve] ao caráter distintivo entre todos, inerente à frase, de ser um *predicado*. [...] O número de signos⁵⁹ que entram numa frase é indiferente: sabemos que um único signo basta para constituir um predicado” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 137, grifo do autor). Como o próprio autor explica: “A frase não é uma classe formal que teria por unidades ‘frasemas’ delimitados e *oponíveis entre eles*”. (BENVENISTE, 1964/1988, p. 138). Os tipos de frases não podem ser distinguidos, pois reduzem-se a um único: a proposição predicativa, não existindo frase fora dessa predicação.

⁵⁷ O autor aponta que a transição de um nível a outro suscita o surgimento de dois tipos de relações: as distribucionais – entre elementos de mesmo nível – e as integrativas – entre elementos de níveis diferentes. “Uma unidade será reconhecida como distintiva num determinado nível se puder identificar-se como parte integrante da unidade de nível superior, da qual se torna o integrante” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 133). O elemento, estando dentro da frase, integra esse nível (da frase), mas, ao mesmo tempo, ocupa os outros níveis inferiores. Nessa perspectiva, as relações distribucionais permitem reconhecer unidades constituintes, enquanto as integrativas permitem reconhecer unidades integrantes. O alcance dessa distinção entre constituinte e integrante funciona entre os dois marcos limite: superior, frase e inferior, merisma. A frase só se define, portanto, pelos seus constituintes, enquanto o merisma, como integrante.

⁵⁸ Entendemos o sentido, nesse contexto, como a possibilidade de referência a um nível superior, tendo o limite de nivelamento na frase.

⁵⁹ Os fonemas, os morfemas, as palavras (lexemas) podem contar-se, existindo em número finito. As frases, não (BENVENISTE, 1964/1988).

O nível da frase comporta somente uma forma específica de enunciado linguístico, a proposição, a qual não constitui uma classe de unidades distintas. É por isso que a proposição não pode entrar como parte numa totalidade de ordem mais elevada, podendo, apenas, preceder ou seguir outra proposição, numa relação de sequência. Assim, não há nível linguístico além do categoremático.

Não há possibilidade de uma frase integrar um nível superior, e, além disso, seu sentido depende sempre da referência dada pelo sujeito na instância discursiva, em situação de enunciação:

A frase é uma unidade, na medida em que é um segmento de discurso, e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível – o que ela não é como vimos. É, porém, uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o “sentido” mas permanecendo desconhecida a referência (BENVENISTE, 1964/1988, p. 139-140, grifo do autor).

Flores (2013) esclarece que, na verdade, há um duplo aspecto na frase: de um lado, o formal, por ela ser o nível superior da análise e, conseqüentemente, uma predicação; de outro lado, o do sentido que é de limites indefinidos, sendo o próprio discurso. No que concerne a esse segundo aspecto, o autor afirma que, com a frase⁶⁰, deixa-se o domínio da língua enquanto sistema de signos e se entra em um outro domínio, o da língua como ação entre interlocutores. Com isso, é possível perceber a distinção traçada entre os modos *semiótico* e *semântico* que é abordada de forma mais incisiva em *A forma e o sentido na linguagem*. Mesmo que tais termos não tenham feito parte da abordagem apresentada até aqui, podemos inferir que o domínio da língua, como sistema de signos, abarcando desde o nível merismático até o da frase como proposição, relaciona-se ao domínio semiótico, enquanto a frase, concebida como variedade sem limite, sendo a vida da linguagem em ação, faz parte do modo semântico.

Como Flores (2013) esclarece, a enunciação está presente em todos os níveis, não sendo somente um nível da análise linguística. Com isso, define a enunciação como transversal à língua e, mesmo que Benveniste não tenha utilizado a expressão para nomear as suas análises,

⁶⁰ A frase pertence ao discurso, sendo a unidade do discurso. Encontramos a confirmação nas modalidades de que a frase é susceptível: reconhece-se em toda parte que há proposições assertivas, interrogativas, imperativas que se distinguem por traços específicos de sintaxe e de gramática e se apoiam igualmente na predicação. Essas três modalidades apenas refletem os três comportamentos fundamentais *do homem falando e agindo pelo discurso* sobre o seu interlocutor, que lhe transmite um elemento de conhecimento, ou obtém dele uma informação ou lhe dá uma ordem. Tais funções interumanas do discurso que se imprimem nas três modalidades da unidade de frase, correspondem, cada uma a uma atitude do locutor (BENVENISTE, 1964/1988).

a denomina como *transversalidade enunciativa*, com a qual compactuamos, em razão de que o estudo da enunciação não se limita a certos mecanismos da língua, pois compreende a língua em sua totalidade. Assim, qualquer nível clássico da análise linguística: sintático, lexical, morfológico, fonológico pode ser abordado do ponto de vista da enunciação, tendo em vista a produção de sentido.

No texto *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989), Benveniste⁶¹ reflete sobre o problema da significação a partir da noção de língua de Ferdinand de Saussure que a define como um sistema de signos⁶². No tocante a isso, situa o seu campo de estudos “em uma fecundidade filosófica considerável” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 240), diferenciando os domínios *semiótico* e *semântico*, em que o primeiro é o do domínio do signo linguístico: “o signo se define como unidade semiótica; ele é dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua, e a totalidade desses signos forma a totalidade da língua” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 227). O segundo, ao trazer “a noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 229). Assim, há para a língua dois modos de ser língua: no *sentido* e na *forma*.

Em virtude disso, o autor explica 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. 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, 1967/1989, p. 227). E ainda, quem diz “semiótico” diz “intralinguístico”, em que cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. Então, ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa.

Em princípio, observamos o domínio semiótico por meio do qual o autor apresenta o signo linguístico como unidade, enfocando-o pela dicotomia *forma* e *sentido*. Relativamente à forma, define-o como *significante* o qual “não é apenas uma sequência dada de sons que a natureza falada, vocal, da língua exigiria; ele é a forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 225).

⁶¹ Mesmo que em conferência para filósofos, Benveniste assume o seu lugar de linguista: “Quem fala aqui o faz em seu nome pessoal e propõe pontos de vista que lhe são próprios. A presente exposição é um esforço para situar e organizar estas noções gêmeas de sentido e de forma, e para analisar suas funções fora de qualquer pressuposto filosófico” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 221).

⁶² Como linguista da significação, o autor observa: “Quando Saussure introduziu a ideia de signo linguístico, ele pensava ter dito tudo sobre a natureza da língua; não parece que ter visto que ela podia ser outra coisa ao mesmo tempo, exceto no quadro da oposição bem conhecida que ele estabelece entre língua e fala” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 224). E impõe-se na incumbência de tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante (BENVENISTE, 1967/1989, p. 224).

No que tange ao sentido do signo linguístico, Benveniste refere-se ao *significado*, tendo em vista o uso da língua.

Nesses termos, o autor afirma que: “É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 227). Exemplificando, “‘Chapéu’ existe? Sim. ‘Chameu’ existe? Não”. A partir dessas constatações, reiteramos que o linguista caracteriza em um duplo aspecto as unidades do semiótico como: delimitadas e definidas em uma rede de relações e oposições paradigmáticas no interior do próprio sistema, podendo ser identificadas, pelos falantes, no uso da língua. O primeiro aspecto, o de delimitação/definição, implica distintividade, e o segundo, reconhecimento. No entendimento de Flores (2013, p. 139), “sua noção de signo já inclui a noção de uso feito pelos falantes” e, por isso, entendemos que ser distintivo – distingue-se no uso – e ser significativo – significa na enunciação.

Desse modo, o signo linguístico comporta o uso colocando em evidência o papel do locutor, pois é empregando a língua que o falante confirma ou não a existência do signo, devendo concebê-lo no domínio da língua. Passando à outra esfera, o autor explica que “do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retornam, mas outras e para entrar em relações novas” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 229). Assim, enquanto a semiótica caracteriza-se como uma propriedade da língua, “a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 230). Como o autor explica:

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens (BENVENISTE, 1967/1989, p. 229).

Percebemos, claramente, que, antes de tudo, a linguagem significa. Então, a noção de semântica nos introduz no domínio da *língua(gem)* em que o homem atualiza o seu discurso, sendo mediadora da comunicação humana que permite uma real organização de toda a sua vida para *viver*, pois, “bem antes de servir para comunicar, a língua(gem) serve para *viver*” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 222, grifo do autor). Essa organização se dá pela palavra, unidade do campo semântico que se expressa na frase. Benveniste define o *sintagma* como a *forma* e a *ideia* como o *sentido* do semântico: “o sentido da frase é de fato a ideia que ela

exprime; este sentido 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, 1967/1989, p. 230). Assim, a palavra, como unidade mínima da mensagem, reencontra sua função natural como unidade necessária da codificação do pensamento do locutor. Isso ocorre pela “frase que participa sempre do ‘aqui e agora’” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 230, grifo do autor), traduzindo uma certa ideia interessante em um certo presente, de um certo locutor⁶³.

O sentido da frase, sendo a ideia que ela expressa e que se realiza formalmente na língua pelo agenciamento de palavras, é denominado por Benveniste de *sintagmatização*. Então, complementando, é necessário “ver como o sentido se forma em palavras, com a semantização” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 83), como aponta o autor quando trata do segundo aspecto da enunciação em *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989). É nesse complemento que vislumbramos o agenciamento de palavras, a organização sintática e a ação de umas palavras sobre as outras partindo do processo de *sintagmatização*. Conseguimos verificar, assim como o autor, que o sentido da palavra é o seu emprego, pois depende do valor que o contexto de ocorrência lhe atribui, gerando uma *sintagmatização* de formas, tendo em vista a produção de sentido, noção que nos interessa, pensando no modo como o locutor-produtor textual agencia as palavras para gerar o sentido em sua produção textual.

E, sobre o domínio semântico, Benveniste, ainda problematiza com a questão da referência:

Se o “sentido” da frase é a ideia que ela exprime, a “referência” da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar. Na maior parte dos casos, a situação é condição única, cujo conhecimento nada pode suprir. A frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece (BENVENISTE, 1967/1989, p. 231, grifos do autor).

Observamos que a *referência* não está presente no campo semiótico, e, no entanto, é essencial no domínio semântico. Todavia, a *referência* não remete ao mundo físico, nem ao que se encontra dissociado da própria língua, pois é a própria *instância de discurso*, enquanto o *sentido* é a ideia oriunda da *sintagmatização* produzida pelo locutor.

⁶³ O locutor ao qual nos referimos neste estudo é o acadêmico como produtor do texto artigo de opinião, que *na e pela* linguagem agencia as palavras, tendo em vista um arranjo específico para a produção de sentido que almeja registrar. Para tanto, terá de realizar escolhas linguísticas, optando por uma combinação sintática que permita expressar sua ideia enunciativa.

Flores *et al.* (2009, p. 197) definem que é “a situação de discurso definidora da referência”, por ser constituída pela presente relação entre locutor, alocutário, objeto de alocação e instâncias de tempo e lugar de uma determinada enunciação ou instância de discurso. Assim, *eu-tu-aqui-agora* são os referentes a partir da *noção de pessoa*⁶⁴.

Além disso, ainda interligado às *noções de forma e sentido*, Benveniste apresenta o *método global* e a *dissociação analítica*, considerando que

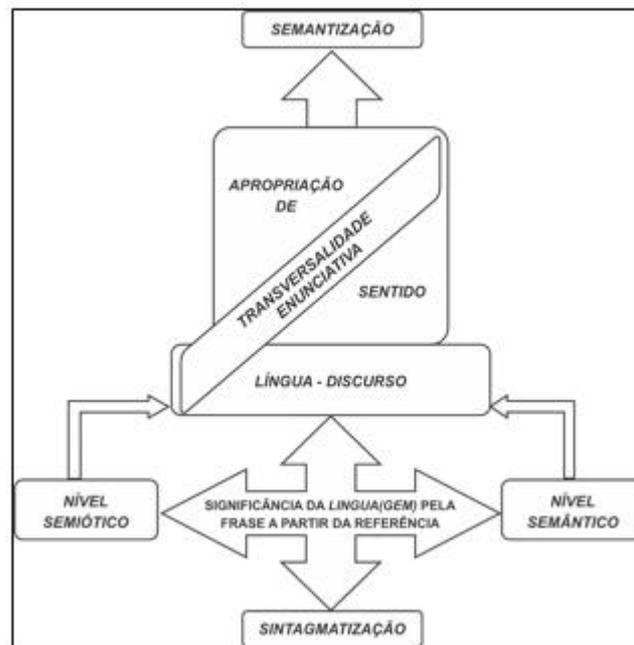
[...] o “sentido” da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a “forma” se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras. Além disso, as unidades não podem mais ser dissociadas sem deixar de preencher sua função. Esta é a articulação semântica (BENVENISTE, 1967/1989, p. 232, grifos do autor).

Podemos inferir que se trata de dois métodos de análise, um global e outro analítico. Sobre isso, Flores (2013, p. 144) adverte: “há aqui algo novo: o sentido da frase depende de uma compreensão global; a forma depende de uma dissociação analítica. Ora, sentido como compreensão global e forma como dissociação analítica são elementos novos nesse raciocínio”. Tudo indica que, nesse momento da teoria benvenistiana, o viés da discussão enunciativa aproxima-se do processo de *sintagmatização-semantização*, distanciando-se, um pouco mais, dos indicadores de subjetividade, tratados nos itens anteriores deste estudo, 3.2, 3.3 e 3.4.

Lembrando que o sentido é a condição linguística fundamental da análise em Benveniste, elaboramos a Figura 7 com o intuito de mostrar, resumidamente, a reflexão teórica que fazemos nesta parte de nossa tese, a qual contempla o processo de *sintagmatização/semantização*.

⁶⁴ Benveniste relaciona a noção de referência à *noção de pessoa* pelas características do uso do pronome “eu”, palavra que, por excelência, expressa a fala instantânea e efêmera do locutor. “Uma vez que o pronome ‘eu’ tem um significado diferente, singular a cada vez que for empregado por um locutor, a referência, tanto de uma palavra quanto de uma frase ou um texto, é definida pela situação de discurso que envolve a unidade linguística considerada” (FLORES *et al.*, 2009, p. 197).

Figura 7 - Representação do processo de *sintagmatização/semantização*



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) a partir da noção do processo de *sintagmatização/semantização* de Benveniste (1989) e Flores (2013)

Observando a Figura 7, da base para o topo, percebemos a representação que parte do processo de *sintagmatização* o qual corresponde ao agenciamento de palavras, feito pelo locutor ao engendrar o seu discurso na apropriação da *língua(gem)*. Para isso, busca a significância da *língua(gem)* pela frase a partir da referência, do nível semiótico para o semântico, fundando a *língua-discurso*. Flores (2013) denomina o fenômeno de *transversalidade enunciativa*,⁶⁵ apontando que a enunciação é transversal à língua, compreendendo-a em sua totalidade. Com isso, partimos do agenciamento de palavras em sua organização sintática pela frase e pela ação que elas, as palavras, exercem umas sobre as outras, chegando à apropriação do sentido, pela *semantização*, processo em que o sentido é oriundo do engendramento das palavras.

Com essa perspectiva e levando em consideração o eixo do problema da significação, conseguimos visualizar que a relação (*inter*)*subjativa* do locutor com o seu parceiro se torna possível porque a língua, investida da dupla significância, funda a *língua-discurso*. Isso permite que o locutor, ao engendrar formas da língua para produzir sentido, consiga estabelecer a comunicação, como sujeito falante, dentro de uma sociedade, de acordo com a língua que a

⁶⁵ Flores (2013) esclarece que Benveniste nunca utilizou o termo *transversalidade enunciativa* para nomear suas análises. O uso e a reflexão sobre essa expressão são produtos de uma leitura que o linguista faz de Benveniste e que não vai de encontro ao que o autor estabelece em seus artigos. Mesmo assim, por considerarmos uma reflexão muito pertinente, a inserimos nesta parte do estudo, avaliando que agrega mais sentido ao que se refere à *língua-discurso*.

contém. Essa troca é refletida pela experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível entre o *falante* e o seu interlocutor que utiliza a língua, inscrita na sociedade, cujos valores culturais são inerentes e determinam como o homem interpreta e se relaciona com essa *língua-discurso* enquanto ser que se comunica, que “fala”. É este enfoque da próxima seção: do *homem que está na língua(gem)* na condição de “falante”.

3.6 A PRESENÇA DO HOMEM NA LÍNGUA(GEM) E DA LÍNGUA(GEM) NO HOMEM: POR UMA ANTROPOLOGIA DA ENUNCIACÃO

Verificamos, sob o viés do problema da significação, a partir de uma perspectiva operatória, como a língua significa enquanto *língua-discurso*. Benveniste parte da teoria do signo de Saussure, reconhecendo que essa é a base para o domínio *semiótico*. No entanto, sua percepção como linguista, indica a necessidade de estudar o domínio *semântico* para dar conta da significação. Para tanto, argumenta que se faz necessário um novo aparelho de conceitos e de definições, o qual, inferimos, que seja aquele aparelho do texto de 1970.

Dessa forma, nesta parte do nosso estudo, para tratar da antropologia da enunciação que postula *o homem na língua*, bem como *a língua no homem*, recorremos a *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989), da segunda parte do PLG II, intitulada Comunicação, a fim de abordarmos/pontuarmos a questão da enunciação e do ato enunciativo do *homem na língua(gem)*; com *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/1989) para dizer que *a língua contém a sociedade* e que a presença do *homem na língua*, então, é condição para ele ocupar o seu lugar de sujeito; e com a abordagem de *homo loquens*, de Flores (2019a), para mostrar como é a presença da *língua no homem*, tendo em vista a sua condição de ser “falante”.

Ao tecer uma leitura atenta do artigo de 1970, percebemos que o autor pretende destacar a enunciação, tendo em vista que já inclui o termo “enunciação” no título, bem como elege as expressões *grande fenômeno*, *grande processo*, para denominá-la. Como afirma Flores (2013, p. 161), “O aparelho(...) condensa os mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre a enunciação. Trata-se, portanto, de um momento-síntese⁶⁶ da obra enunciativa de Benveniste”. Então, o texto reúne uma espécie de últimas palavras do autor no que diz respeito à enunciação.

⁶⁶ Ao mesmo tempo em que pode ser considerado um momento-síntese, segundo Flores (2013), é possível, vislumbrar um momento de prospecção. De acordo com Aresi (2012, p. 177), “se, por um lado, *O aparelho* se configura como um ‘ponto de chegada’ da reflexão enunciativa, por outro, ele configura-se como um ‘ponto de abertura’, na medida em que é possível depreender, a partir de sua leitura, um movimento de ampliação do escopo teórico da enunciação em relação aos fatos da língua, ao mesmo [tempo] em que ele deixa para estudos futuros, novas possibilidades de análise sob a perspectiva enunciativa”.

O linguista critica as descrições linguísticas pautadas no emprego das formas, distinguindo-as do emprego da língua, apontando “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 81). Com isso, pretende propor coisa bem diferente que é o emprego da língua: “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82). Assim, o objetivo do autor, nesse artigo, é esboçar o quadro formal de realização da enunciação, considerando o emprego da língua pelo homem, na instância do discurso⁶⁷.

Diante de algumas definições⁶⁸ de *enunciação* que Benveniste elabora, preferimos a que inclui o processo de apropriação: “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação* [...]” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84, grifo do autor). Justificamos a escolha, em razão de que tal noção nos interessa, tendo em vista a qualificação passagem do acadêmico de locutor a sujeito pela intervenção avaliativa-enunciativa docente. Indicamos, então, o conceito de apropriação: “processo pelo qual o locutor⁶⁹ utiliza o 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” (FLORES, 2013, p. 177). Assim, Flores (2013, p. 173, grifo do autor) explica que “*apropriar-se*, em enunciação, é tornar próprio a um uso, algo que é evidentemente enunciativo”. Podemos verificar que isso é possível pelo fato de o locutor apropriar-se de algo que lhe é inerente, levando em consideração o princípio teórico mais geral que se *o homem está na língua*, logo, pode apropriar-se⁷⁰ dela.

⁶⁷ A expressão *instância de discurso*, já utilizada em *A natureza dos pronomes* (1956), designa “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 1956/1988, p. 277) e, também, está presente no texto de 1970. Essa recorrência exemplifica o que mencionamos no início deste capítulo 3, quando caracterizamos a teoria, dizendo que os termos e os conceitos desenvolvidos em um momento da teoria enunciativa benvenistiana são, geralmente, retomados e complexificados em outro.

⁶⁸ Segundo Flores (2013, p. 163), são poucas as vezes em que o linguista expressa tão explicitamente a elaboração de um conceito que define enunciação, como, por exemplo, dizendo “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82). Algumas outras são as definições do autor para *enunciação*: “[...] enunciação é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82); A enunciação pode ser definida no quadro formal de sua realização. (BENVENISTE, 1970/1989, p. 83).

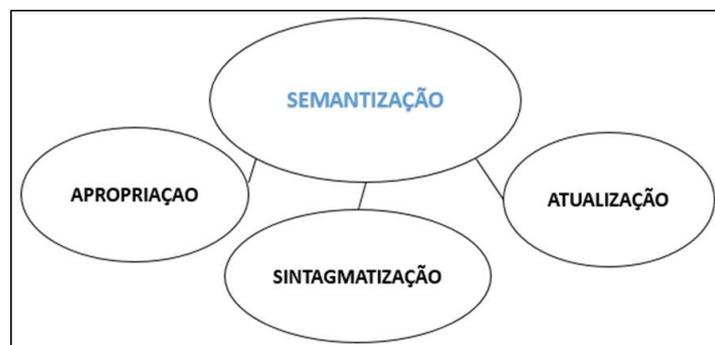
⁶⁹ Flores (2013) nos instiga a pensar que tal *processo de enunciação* permite ao *locutor* enunciar sua *posição de locutor*. E, ao questionar se a *posição de locutor* que se evidencia via *apropriação*, sendo o efeito da passagem de locutor a sujeito, formulada em 1958 em *Da subjetividade na linguagem*, indica que, se assim for, caberia pensar numa ideia de *apropriação* como um operador da análise linguístico-enunciativa.

⁷⁰ Em nossa reflexão, a realização da produção textual do artigo ocorre pela relação (*inter*)*subjetiva* entre acadêmico e professor, em instâncias discursivas distintas em que *se apropriam* da língua para “falar de”. Nesses termos, trazemos a definição de Flores et al (2009, p. 49), em nota explicativa: “Benveniste ressalta que o processo de apropriação ocorre com a tomada, por inteiro, da língua. É o estabelecimento pelo sujeito de relações com as formas da língua, de modo a selecionar aquelas que forem compatíveis com a ideia a ser expressa”.

Além da escolha pela definição de enunciação, pautamos, agora, a seleção dos temas diante de três aspectos que Benveniste classifica para estudar a enunciação: 1º) a realização vocal da língua; 2º) a *semantização* da língua e 3º) o quadro formal de realização da enunciação. Para este momento, optamos pelo segundo e terceiro aspectos, tendo em mente que o nosso trabalho não focaliza o estudo da *enunciação fônica* como *realização vocal* e sim o estudo da expressão do homem enquanto “falante” em sua enunciação escrita.

No tocante ao segundo aspecto, o da *semantização* da língua, indicamos que está muito próximo à definição geral de enunciação, já que “converter a língua em discurso não é muito diferente de dizer que enunciar é um ato de utilizar a língua” (FLORES, 2013, p. 165). E, nas palavras de Benveniste (1970/1989, p. 83), “a enunciação supõe a conversão da língua em discurso”. A questão, então, é verificar como o sentido se forma em palavras, em que medida se pode estabelecer essas duas distinções e em que termos descrever sua interação. Além disso, sob a mesma consideração, verificar, também, como dispor “os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 83). Com essas informações, consideramos que há um resgate dos modos semiótico e semântico, e, portanto, há relação de *forma* e *sentido*, como o próprio autor retoma, em nota de rodapé, assinalando ter tratado disso em *Semiologia da língua*. Constatamos, a partir de Flores (2013, p. 166), que “embora o uso da língua seja descrito como processo que compreende *apropriação*, *atualização*, *sintagmatização* e *semantização*, é este último que engloba os demais”, como representado na Figura 8. Sendo assim, a *semantização* resume todo o trabalho com a língua: a conversão da língua em discurso.

Figura 8 - Representação do processo de *semantização*



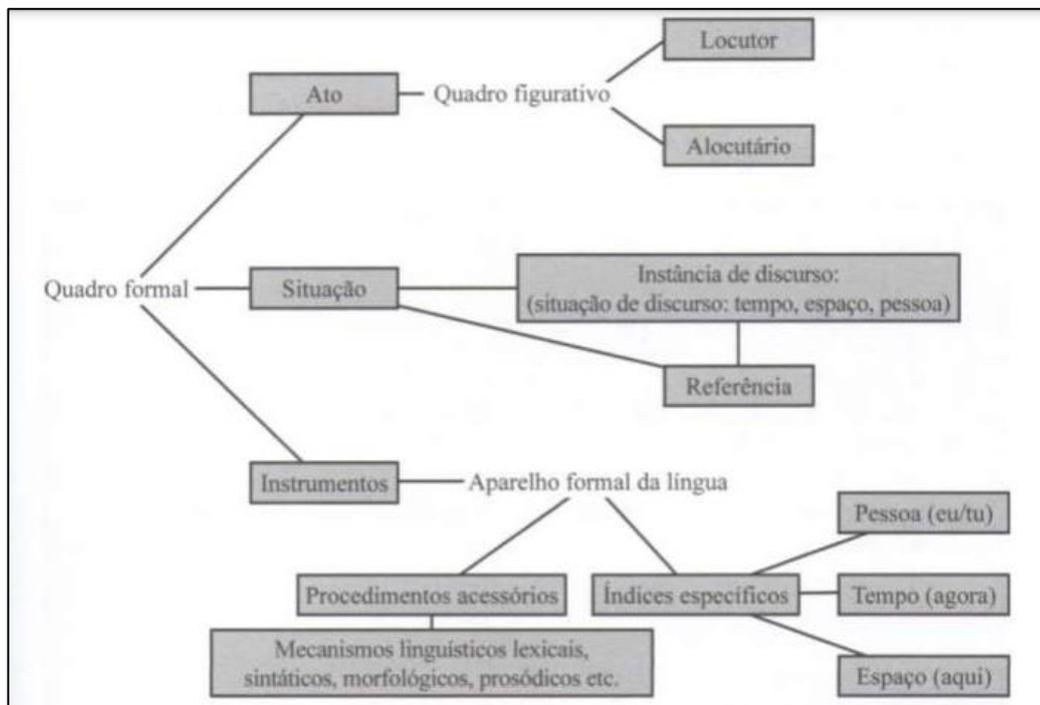
Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) a partir da noção do processo de *semantização* de Benveniste (1989) e Flores (2013)

Vemos, com nitidez, na Figura 8, que a *semantização* é o aspecto central da enunciação, pois todos os outros aspectos elencados, a *apropriação*, a *sintagmatização* e a *atualização*, colaboram com o processo de *semantização*, considerando que há uma constante interrogação

de como o locutor faz ao apropriar-se dos mecanismos linguísticos, tendo em vista a produção de sentido. Ele nos interessa, sendo o fio condutor de todos os demais, pois, em nosso trabalho, o sentido é mobilizado no discurso da produção textual do artigo de opinião.

O terceiro aspecto da enunciação, então, diz respeito “ao estudo dos *caracteres formais da enunciação* a partir da manifestação individual que ela *atualiza*” (FLORES, 2013, p. 166, grifos do autor). Para tanto, Benveniste (1970/1989, p. 83, grifo nosso), em *O Aparelho formal da Enunciação*, texto de 1970, propõe um caminho metodológico dizendo que “na enunciação, consideraremos sucessivamente o próprio *ato*, as *situações* em que ele se realiza, os *instrumentos* de sua realização”. Ou seja, é assim que o linguista deve proceder para a análise: a partir do *ato*, examinar a *situação* em que se dá esse *ato* e, finalmente, descrever os recursos linguísticos, os *instrumentos*, que tornaram possível o *ato*, o que observamos no esquema abaixo, pela Figura 9, com o quadro formal que representa a realização da enunciação.

Figura 9 - Esquema do quadro formal de realização da enunciação



Fonte: Battisti, Othero e Flores (2022, p. 47)

A Figura 9 é a representação que está na obra dos autores para o caminho metodológico proposto por Benveniste, sistematizado por Flores (2019b). Ao reconhecer a enunciação como *ato*, o autor considera a noção de apropriação e de utilização da língua pelo locutor, enquanto

realização individual⁷¹, em que “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 83). Além disso, mostra que esse ato pressupõe diálogo sendo que, quando o locutor se declara, assumindo a língua, “ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84, grifo do autor).

Também define a *situação* que é o fato de a língua, na enunciação, encontrar-se em emprego para a expressão de uma certa relação com o mundo, o que implica referência que é: “para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84). Nessa condição, a *referência* é parte integrante da enunciação.

Além do *ato* e da *situação*, Benveniste considera os *instrumentos de realização* da enunciação, quando “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84). Esses *índices específicos* são compostos pelos indicadores de *pessoa*, *espaço* (ostensão⁷²) e *tempo* – abordados neste trabalho nas partes 3.3 e 3.4, os quais o autor tematiza em outros artigos, como *A natureza dos pronomes* (1956/1988) e *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988). Já, no que se refere aos *procedimentos acessórios*, inferimos que sejam o processo de agenciamento e engendramento das formas para a instauração do sentido. Portanto, como a própria denominação já diz, são os *instrumentos de realização* da enunciação que compõem o quadro enunciativo.

Em poucas palavras, então, o quadro formal da enunciação é constituído pelo *ato*, no qual estão implicados *locutor* – no seu *ato* individual de apropriação da língua – e *alocutário*, *situação* na qual se constitui a referência construída no discurso, e os *instrumentos* de realização específicos e acessórios.

O *ato* de apropriação, mesmo que seja individual num primeiro momento, faz com que o locutor se aproprie da língua, tornando-a própria a ele, que nela se introduz alcançando um

⁷¹ Quanto ao *ato* de ser individual, explica que: “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84). A presença do locutor em sua enunciação torna cada instância de discurso um centro de *referência* interno. Assim, esse é um dado constitutivo da enunciação.

⁷² Os numerosos índices de ostensão relacionam-se à estrutura de enunciação, sendo termos como: este, aqui, etc., que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo em que é pronunciada a instância do termo.

momento singular. E, ao apropriar-se da língua, o locutor apropria-se, conseqüentemente, da sociedade que é dada com a linguagem. Nesse prisma, a *língua(gem)* implica a sociedade e a sociedade implica a *língua(gem)*, tendo em vista que *o homem está na língua* instaurando, com sua presença, uma antropologia da enunciação. Isso nos leva a refletir a relação homem e sociedade pela *língua(gem)*.

Para Benveniste, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/1989), a relação entre língua e sociedade se estabelece de forma *(inter)subjetiva*, quando afirma que:

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra (BENVENISTE, 1968/1989, p. 93).

Partindo dessa citação, podemos verificar que além de falar de língua e sociedade numa perspectiva comparatista e sob um ponto de vista semiológico, o autor trata da relação *(inter)subjetiva* entre *eu* e *tu*, retomando os índices de *pessoa*, o que mostra uma estrutura de alocação pessoal. Além disso, segundo Flores (2013), é neste texto que se encontra a reflexão mais elaborada da distinção *pessoa/não pessoa*. Nesse sentido, a oposição *eu-tu/ele* situa a operação de *referência* que possibilita a realização de discurso sobre o mundo.

Benveniste reconhece que é necessário explorar a *língua* e a *sociedade* como noções imensas e complexas. Embora não sejam isomórficas, pois sua estrutura não coincide e suas variações são independentes, Benveniste (1968/1989, p. 95) defende a tese de que “na realidade está aí um ponto de vista um pouco sumário que é preciso ultrapassar”, segundo o qual não existiria correspondência nem de natureza, nem de estrutura entre os seus elementos constitutivos. Segundo a explicação de Flores (2013, p. 111), “Benveniste não nega essa falta de correspondência, mas sim, os termos sumários em que ela é posta”. Assim, Benveniste considera importante tomar consciência das implicações que trazem a noção de língua e sociedade a partir de uma comparação.

Benveniste assinala, então, duas noções de *língua* e duas noções de *sociedade*. Quanto à sociedade, é definida como dado empírico – a sociedade francesa, assíria – e como coletividade humana, base e condição primeira da existência dos homens. No que tange à língua, é vista como idioma empírico, histórico – a língua francesa, a língua assíria – e como sistema de formas significantes, condição primeira da comunicação. Estabelecida essa distinção, Benveniste propõe dois níveis para cada uma dessas entidades: um histórico e outro

fundamental. No nível histórico, estão situadas as noções de língua e sociedade em que “não se pode estabelecer correlação como um signo de necessidade”. No entanto, num nível fundamental, podemos perceber homologias.

Na concepção de Benveniste (1968/1989), tanto a língua quanto a sociedade podem ser consideradas como instituições universais que nasceram em conjunto. Tanto uma quanto a outra são realidades inconscientes, porque não são escolhidas, são sempre herdadas, ambas existem desde sempre, mas não podem sofrer alterações em sua estrutura por vontade dos homens. Em relação a esse aspecto de imutabilidade, quanto à sociedade, o que os homens podem mudar através da história são as instituições e, às vezes, a forma inteira de uma sociedade particular; “mas nunca o princípio da sociedade, que é o suporte e a condição da vida coletiva e individual” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 96). Similarmente, quanto à língua, “o que os homens podem mudar, são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 96). Assim, em uma perspectiva comparatista, alguns caracteres são comuns entre uma e outra instituição.

Sob o ponto de vista semiológico, em *Semiologia da língua* (1969/1989), Benveniste já indicou o lugar da língua em relação aos outros sistemas, apresentando-a como interpretante dos outros sistemas de signos linguísticos, inclusive de si própria. Já em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/1989) é denotada como interpretante da sociedade. “É porque a língua representa uma permanência no seio da sociedade que muda, uma constância que interliga as atividades sempre diversificadas. Ela é uma identidade em meio às diversidades individuais” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 97). Daí ocorre uma dupla natureza paradoxal da língua: imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade, simultaneamente. Essa dualidade se reencontra em todas as propriedades da linguagem. Dessa forma, tal relação não se caracteriza como estrutural, ou tipológica, ou histórica, ou genética: mas, na definição do autor, como meio de análise da sociedade, o que nos leva a perceber essa relação entre língua e sociedade de acordo com o ponto de vista semiológico.

Nessa perspectiva de relação semiológica há uma sincronia que designa a relação do interpretante com o interpretado: “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 97). Para tanto, coloca duas condições: ambos os sistemas, língua e sociedade, não podem coexistir em condição de homologia, pois, se eles são de natureza diferente “não podem ser mutuamente interpretantes um do outro, nem ser convertíveis um no outro” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 98). Assim, se assinala a condição da sua existência em *discrepância*. E, como segunda condição para essa relação, o autor indica que a *dupla propriedade da língua* é invertida de uma

dupla propriedade: uma composta de signos, de unidades significantes, relativa à sua *estrutura*, e outra, constitutiva de seu *emprego* de poder arranjar esses signos de maneira significativa. Além dessas, há, ainda, a terceira propriedade, a *sintagmática* para estabelecer o elo entre as propriedades anteriores, possibilitando a sua combinação a partir de certas regras de consecução e somente de certa maneira.

Nesse sentido, Flores (2013, p. 114) verifica, principalmente, três pontos voltados à interpretância da língua. Um dos pontos é o *vocabulário*. Benveniste enfatiza que “nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 99), pois a língua é um instrumento próprio para descrever, conceitualizar, interpretar tanto a natureza quanto a experiência da sociedade. Instaura na sociedade um *semantismo social* fundado pelo *vocabulário* que fornece um universo abundante de que se servem historiadores da sociedade e da cultura. Por isso, a língua – enquanto sistema de designações – é, constantemente, renovada e alargada.

Outro ponto é a *referência*, em que “os testemunhos que a língua dá deste ponto de vista só adquirem todo seu valor se eles forem ligados entre eles e coordenados à sua referência”. (BENVENISTE, 1968/1989, p. 100). Esse cenário se evidencia pelo “testemunho e a condição do emprego que devemos fazer das formas” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 100). Nesse sentido, “a polissemia resulta desta capacidade que a língua possui de *subsumir* em um termo constante uma grande variedade de tipos e em seguida admitir a variação da referência na estabilidade da significação” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 100, grifo do autor). Ou seja, antes do emprego da língua, a língua é somente possibilidade, situando os signos na sua virtualidade; é no emprego da língua que as palavras em uso se atualizam no discurso do locutor, marcada pela presença *do homem que está na língua(gem)*.

O terceiro ponto é o fato de que cada um “fala” a partir de si. Benveniste propõe que a língua tem uma posição paradoxal com relação à sociedade, tendo em vista que, ao mesmo tempo, é uma *realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade* e uma *produção individual do falar*. “Para cada falante, o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito, com respeito ao outro e aos outros” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101). A “fala” provém do “falante”, sendo a emanação irredutível do “eu” mais profundo de cada indivíduo. A língua, então, garante o duplo funcionamento do discurso, e referencial, ao fornecer ao falante os instrumentos linguísticos utilizados em sua fala.

É a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época entre o eu e o não eu, operada por *índices especiais* que são constantes na língua e que só servem a este uso, as formas chamadas em

gramática de pronomes, que realizam uma dupla oposição, a oposição do “eu” ao “tu” e a oposição do sistema “eu/tu” a “ele” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101, grifo do autor com aspas; grifo nosso em itálico).

Observamos a presença da *(inter)subjetividade*, mostrando uma estrutura de alocação pessoal em que é “a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos da enunciação” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101). Essa é uma nova configuração da língua que se acrescenta às duas outras anteriores analisadas, em que o indivíduo é um ser que fala com o outro, ambos participantes da sociedade.

Consideramos os pronomes como índices especiais e que se inserem dentre os instrumentos linguísticos, pois só significam na enunciação. Realizam uma dupla oposição: “eu-tu”, em que o *eu*, sendo locutor, ao enunciar-se como sujeito, implanta o outro diante de si, o *tu*, assumindo a posição de alocutário; e “eu-tu/ele” em que “eu-tu”, opostos a “ele”, efetuam “a operação da referência [o que] fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101, grifos do autor). Eis o fundamento sobre o qual verificamos o duplo sistema relacional da língua.

Nesses termos, Benveniste traz a categoria de pessoa em que, nas palavras de Flores (2013), podemos observar a distinção de pessoa/não pessoa, a qual transcende a descrição linguística, porque a *inclusão do falante em seu discurso* permite situá-lo na sociedade na condição de participante que se apresenta numa *rede complexa de relações espaçotemporais* determinantes dos *modos de enunciação*. Dessa forma, o autor reflete sobre um novo conceito de língua, relacionando locutor, discurso e sociedade, em que o “falante” inclui-se em seu próprio discurso.

Portanto, pessoa e não pessoa são, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, o meio utilizado por Benveniste para demonstrar que o “falante”, ao se incluir no discurso, “se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101-102). E, como Flores (2013, p. 101-102) constata, “essa é uma abertura da distinção pessoa/não pessoa ao campo do social não prevista nos textos anteriores”, o que consideramos fundamental no momento em que olhamos para o nosso estudo e visualizamos o acadêmico como sujeito falante que, ao produzir o artigo de opinião, se inclui no seu discurso, mostrando o que sabe do campo social/não pessoa, e, preferencialmente, inserido e situado em uma classe de autoridade, a qual entendemos que seja a de ter conhecimento sobre a temática para a produção de um texto que seja condizente com um padrão, considerado um bom texto.

A presença do homem na *língua(gem)*, então, é condição para ele participar de determinada sociedade. “É na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 104). É na relação (*inter*)*subjetiva* que o homem vislumbra e fica vislumbrado pela dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele, pois ele interpreta e é interpretado pelo outro. Dessa forma, a presença do *homem na língua(gem)* instaura uma antropologia da enunciação, pois é na prática social, com o exercício da *língua(gem)*, que novas descobertas vão se revelando, inclusive sobre *a língua no homem* na condição de falante⁷³.

Apoiamo-nos nas reflexões de Flores (2019a, p. 33), que nos aponta que “a língua no homem conduz a uma antropologia implícita, à qual se tem acesso através da experiência que o falante tem de sua condição, o que [...] [o estudioso chama] de *Homo loquens*”. Essa reflexão antropológica é a hermenêutica natural, que cada homem produz acerca da sua condição de falante, em situações em que ele está implicado como falante.

O homem, então, é *Homo loquens*, pois é próprio do homem ter linguagem. E isso se efetiva mesmo que não se encontre a linguagem a não ser nas línguas, pois, como afirma Flores, 2019a, p. 197. “os homens não falam a linguagem, mas, sim, línguas”. E, para falar uma língua, o homem assume um lugar no quadro figurativo do discurso, sendo que esse lugar se configura em algo muito específico em cada língua, pois cada língua tem um universo. “O universo de uma língua é tudo o que ela recorta e constrói do mundo e de um mundo” (FLORES, 2019a, p. 207). Com esse universo, ao mesmo tempo em que há infinitas possibilidades para um modo de ser, restringe os termos pelos quais isso ocorre.

O que o universo da língua contém, fica, verdadeiramente, imposto ao falante. É que, ao ocupar a posição de falante em uma dada língua, não é lhe facultado escolher como a língua constitui um mundo. Assim, “uma língua, ao mesmo tempo que permite o vir-a-ser falante, determina como isso pode se dar” (FLORES, 2019a, p. 207). Nessas condições, ser falante de uma língua, então, é ter para si a representação de um mundo, o qual tem existência somente na língua e pela *língua(gem)*.

⁷³ Sabemos que Flores (2019a), em sua obra *Problemas Gerais de Linguística*, denomina o falante como *Homo loquens*, sendo um ser de fala, considerando não somente a voz, relativa à parte vocal, como objeto de estudo, mas a utilização da língua no ato de dizer algo a alguém em que a voz, então, é entendida como a expressão da comunicação. Assim, incluímos o *Homo loquens* em nosso estudo na perspectiva de tratarmos do homem como falante em sua produção textual escrita, tendo em vista não somente a presença do *homem na língua*, mas da *língua no homem*, em que, assim como o autor, adotamos a escrita da palavra “falante”, sem a utilização de marcação diferenciada.

Flores (2019a) lança um olhar para o que nomeia de *antropologia da enunciação*, surgindo uma perspectiva que evidencia um saber sobre a língua que advém do fato do homem falar, sendo a enunciação uma função que caracteriza o *Homo loquens*, identificando o caráter fundamentalmente verbal da condição humana. Nesse sentido, a enunciação é entendida como “[...] o ato de dizer algo que coloca em cena um saber sobre a natureza *loquens* do homem. Essa função constitui um objeto antropológico na justa medida em que dá a conhecer os efeitos da presença da *língua no homem*” (FLORES, 2019a, p. 258-259, grifos do autor). Portanto, a *antropologia da enunciação* visa esse saber sobre o homem que provém do fato de o homem falar ao expressar-se verbalmente, o que entendemos que possa ser de forma oral ou por escrito.

A língua no homem, colocada no centro de uma antropologia da enunciação, evoca como objeto fenômenos – a voz talvez seja um dos mais evidentes, mas há outros [...] – que dão as condições necessárias e suficientes para que se investigue um saber sobre a língua a partir do sujeito falante (FLORES, 2019a, p. 259, grifo do autor).

Nesses termos, não se trata de uma antropologia em algum sentido específico ou aplicado a um domínio qualquer, mas no sentido amplo de conhecimento do homem. Isso quer dizer que se refere ao dizer do homem acerca da presença da língua nele, podendo, até mesmo, considerar que o homem fala do fato de experienciar, em diferentes fenômenos, a presença da língua nele. Partindo desse ponto de vista, a *antropologia da enunciação* estuda o fato de o falante tematizar a posição de falante ao tratar de fenômenos em que ele ou qualquer outro falante está implicado. Dessa maneira, configura-se um retorno reflexivo que o falante produz ao falar sobre como opera a língua para aqueles que a falam.

Para tanto, o falante fornece um conjunto de pistas acerca da sua experiência de falante. Tais pistas conduzem a um conhecimento sobre o homem que provém do fato de o homem falar, revelando a presença da *língua no homem*. O homem, na sua condição de falante, “*vive dando pistas*” (FLORES, 2019a, p. 261, grifo do autor) e faz isso comentando o efeito que a vivência de linguagem tem nele. Nesse sentido, pensamos que o acadêmico, enquanto produtor textual, também deixa pistas de sua experiência de falante em sua produção escrita, ao que denominamos de marcas linguísticas, as quais são reveladores da presença da língua em sua vida acadêmica.

Flores (2019a) elege o *comentário* como a categoria que aciona os procedimentos analíticos que indicam, no conjunto de pistas, a presença da *língua no homem*, o qual denomina como *contorno de sentido*, sendo

[...] uma operação natural do falante que visa à explicação e à compreensão das formas e da presença da língua nele. O *contorno de sentido* é uma espécie de hermenêutica natural, na medida em que o falante fala para atribuir sentido à sua posição de falante, em função de um dado fenômeno linguístico (FLORES, 2019a, p. 261, grifo do autor).

O *contorno de sentido* pertence, portanto, à função metalinguística natural e produz uma hermenêutica natural; é praticamente, uma narrativa que o falante produz sobre sua história de falante. Desse modo, o *contorno de sentido* é um comentário que o falante faz sobre a sua experiência linguística ou a de um outro, no contexto de um fenômeno linguístico qualquer, enfocando o conjunto dos meios expressivos utilizados por ele mesmo ou pelo outro. Assim, sobre esse conjunto é produzido um *contorno*, ou seja, um saber que o falante articula, uma interpretação sobre um elemento qualquer de um dado fenômeno pela metalinguagem em que o falante coloca em prática a capacidade de delimitar mecanismos necessários e suficientes para efetivar a propriedade da linguagem de interpretar a si mesma.

Esse *contorno*, na definição de Flores (2019a), é a grande categoria de acesso à *antropologia da enunciação*, pois permite mostrar um saber antropológico que advém da enunciação quando o homem fala. Ao falar sobre os efeitos que os diferentes fenômenos de língua têm sobre ele, o falante se historiciza como *Homo loquens* em sua língua. Assim, a *antropologia da enunciação* é uma outra linguística, que, pelo fato de a língua ser constitutiva do homem, lhe permite a condição especial de conhecedor dela. Não estuda dados, mas fenômenos, especialmente o que o falante diz de sua relação com esses fenômenos. Representamos isso na Figura 10, associando a ideia de que a presença do *homem na língua(gem)* instaura a *antropologia da enunciação*.

Figura 10 - Representação da antropologia da enunciação



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) a partir da noção de antropologia da enunciação de Benveniste (1989) complementada por Flores (2019a)

Retomamos, pela Figura 10, que o *homem na língua* está presente na enunciação sempre pela *noção de pessoa* "eu", considerando o *ato*, a *situação* e os *instrumentos* de realização que acontece em uma *relação (inter)subjetiva*, socialmente constituída. Paralelamente a isso, a

língua no homem concede-lhe a sua condição de falante, expondo a sua experiência linguística de *Homo loquens*, com os procedimentos analíticos e *comentário* que faz na prática social.

Flores (2019a) ainda explica que, ao mirar o que diz o falante sobre fenômenos da língua, a *antropologia da enunciação* não faz teoria deles, estuda o que o falante diz de sua experiência com a diversidade das línguas. Em uma situação de tradução, por exemplo, não produz uma teoria da tradução, mas uma reflexão sobre o efeito da tradução na experiência de falante. Nesse sentido, estuda um saber que provém do fato de o homem enunciar; e é nesse sentido, também, que se considera que *é a língua no homem* que determina esse saber. E, tendo em vista este estudo, o olhar antropocêntrico se direciona para o professor e para o acadêmico, no momento da realização da produção textual e da intervenção avaliativo-enunciativa, em uma experiência *(inter)subjetiva* antropocêntrica na qual o que conta é a experiência *loquens* de cada um.

Desse modo, a análise que se embasa nos princípios enunciativos não só permite ver *a língua no homem*, como *Homo loquens*, mas *o homem na língua*, com as implicações que ocorrem quando ele se enuncia, utilizando a *língua-discurso*, o que possibilita um olhar enunciativo para a leitura e a escrita, sob a perspectiva da teoria benvenistiana.

4. A LEITURA E A ESCRITA SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Ler é o critério da escrita. “Ler” e “escrever” são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra.

Émile Benveniste (2014, p. 180)

Primeiramente, retomamos que, no segundo capítulo desta tese, apresentamos o estado da arte no que se refere à tríade de ensino da produção textual acadêmica, em que podemos considerar a leitura, a escrita e a reescrita⁷⁴ como etapas interdependentes e indissociáveis para o trabalho com o texto em sala de aula. Depois, no terceiro capítulo, estabelecemos um percurso de acordo com o recorte teórico-enunciativo em que apresentamos conceitos-chave, contemplando a *subjetividade*, pela *noção de pessoa* – “eu”; as correlações de *subjetividade* – a relação “eu”/“tu” – e *pessoalidade* “eu”-“tu”/“ele”; os indicadores de *(inter)subjetividade* – *categorias de espaço e tempo*; os processos de *sintagmatização* – agenciamento das palavras, a *nível semiótico* e de *semantização* – apropriação do sentido pelo engendramento das palavras, a *nível semântico*; além da antropologia da enunciação com o *homem na língua(gem)* – “eu” e a *língua no homem* – *Homo loquens*.

Ao mencionarmos essas noções, consideramos importante aproximarmos a leitura e a escrita sob a perspectiva enunciativa, tendo em vista a proposta teórico-metodológica para o trabalho com a produção textual. Buscamos aporte em estudos já realizados, com os quais corroboramos, tendo em vista a leitura e a escrita como modalidades enunciativas. Trazemos essas concepções para pensarmos a leitura como um ato enunciativo, estabelecido pela relação de *(inter)subjetividade* entre professor e aluno para a produção de sentido do texto. Contamos com Ferreira e Teixeira (2007), Teixeira (2005), Naujorks (2011), Flores et al (2008), Flores (2019a) e Martins (1990), autores que nos auxiliam a pensar nessa aproximação que pretendemos, pois nos dão subsídios teóricos para refletirmos sobre a leitura e a escrita sob o viés dos estudos enunciativos de Benveniste.

Partimos do pressuposto de que o texto é produzido com intenções comunicativas, constituído de *língua(gem)* por um locutor “eu” a um interlocutor “tu”, sendo que “ele” é o que se diz. De acordo com Ferreira e Teixeira (2007, p. 43), “ao possibilitar a leitura em sala de aula, é imprescindível que o professor aponte marcas linguísticas que levem a pensar como o

⁷⁴ Como o nosso trabalho tem como objetivo estabelecer uma proposta de trabalho da (re)escrita do artigo de opinião em uma intervenção avaliativo-enunciativa, no processo de produção textual, não abordaremos, neste capítulo, a (re)escrita sob a perspectiva enunciativa.

texto diz o que diz”. À vista disso, lembramos que como estamos abordando a leitura e a escrita que, juntamente com a (re)escrita, formam uma tríade interligada, constitutiva do processo de produção textual, reconhecemos que a leitura permeia essas etapas, primeiramente, na produção de sentido(s), ao ler os textos motivadores, publicados por autores que podem ser considerados autoridades no assunto; depois, na leitura da própria escrita (e reescrita), como autor da produção do artigo de opinião. Assim, leitura e escrita são *atos* enunciativos complementares.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que: “A leitura não está no texto nem no aluno. O sentido em leitura é produzido na ação de dirigir o olhar para o fato do enunciador ter dito o que disse” (FERREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 43). É esse olhar mais aguçado que pensamos ser necessário para dar sentido ao texto lido e produzido em sala de aula, na relação de diálogo entre professor e aluno, pela relação (*inter*)*subjetiva* da linguística da enunciação.

Na verdade, corroboramos com Teixeira (2005) quando ela afirma que a linguística da enunciação estuda o ato da passagem da língua ao discurso pelo qual o sujeito *semantiza* a língua. Não há um domínio absoluto sobre o sentido, pois este não é totalmente dado pelo texto, “é produzido por aquele que lê, no *aqui e agora* em que se dá a leitura e que é um momento sempre novo, irrepetível” (FERREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 43). Mesmo que o texto admita diferentes leituras, destinando a ele um sentido, não podemos consentir qualquer sentido oriundo de qualquer leitura, mas, sim um sentido possível para o que se lê.

Nesse sentido, concordamos com Naujorks (2011, p. 30) que, em sua tese *Leitura e Enunciação: princípios para uma análise de sentido na linguagem*, desenvolve uma proposta de leitura enunciativa quando afirma que “ler é enunciar”. Para confirmarmos esse conceito, ou seja, a leitura como um *ato* enunciativo, precisamos reconhecer todas as palavras (signos), enquanto nível semiótico, que fazem parte do enunciado como tendo ou não um sentido e, a partir de então, compreender que essas palavras, têm um encadeamento no enunciado, pois estão em uso e apresentam um sentido atrelado ao agenciamento, às circunstâncias, ao sujeito, alcançando o nível semântico. É a interdependência entre esses dois níveis que nos permite determinar o *ato* de leitura, ou melhor, o encaminhamento de sentido que o sujeito-leitor dará ao texto.

Flores *et al.* (2008, p. 181, grifo dos autores) afirmam que o sentido dos fatos linguísticos emana da língua em funcionamento e, com isso, “não podemos determinar um sentido *a priori*, porque a situação enunciativa é singular e corresponde a um sempre novo aqui-agora do sujeito”. Assim, *semantizadas* pelo viés enunciativo, a referência de palavras e frases adquirem novo estatuto na linguagem. Nesses termos, pensando na leitura, Naujorks (2011, p. 97, grifo da autora) nos diz que “ler é construir um novo sistema de referências em um novo

eu-tu-aqui-agora”. Desse modo, ocorre uma atualização dos sentidos do texto, dando origem a um novo discurso.

Esse novo discurso é aquele cujo sentido é reconstruído pelo leitor, podendo ser diferente daquele produzido pelo autor, que é o locutor primeiro. Naujorks (2011) explica que pode haver assimetrias de sentido entre a produção original do enunciado e a leitura do locutor porque o autor do texto, ao enunciar, apresenta-se como sujeito de sua enunciação, sendo “eu”, e o leitor, ao ler o texto, “ele”, apresenta-se como interlocutor “tu”, estabelecendo a relação (*inter*)*subjativa* entre ambos, na *correlação de subjetividade*, como representado na Figura 11.

Figura 11 - Representação da *correlação de subjetividade* na primeira instância da leitura do texto como ato enunciativo



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Observamos, pela representação da Figura 11, que “eu” e “tu”, pessoas do discurso, relacionadas em simetria pela (*inter*)*subjatividade* da *categoria de pessoa*, estabelecem certa aproximação e interação pelo texto, de modo que “ele” estabelece a *correlação de pessoalidade*. Ao produzir o texto, o autor (o “eu”) tendo em vista um leitor (o “tu”), fala sobre algo no texto, (o “ele”), expondo as suas ideias, propondo um sentido primeiro e atualizando o sistema a fim de propor-se como sujeito. Na produção do seu discurso escrito, o autor, como locutor, apropria-se do aparelho formal da língua, a *língua-discurso*, enunciando-se situado no *espaço* e *tempo*, no *aqui-agora*, cujas marcas linguísticas revelam sua *subjetividade* como sujeito. Pensamos que essa revelação mostra, provavelmente, o entendimento do autor sobre o assunto, podendo, até mesmo, ser considerado autoridade, já que, geralmente, é um texto publicizado.

O leitor, na definição de Teixeira (2005, p. 199), pode ser considerado um “co-enunciador, pois constrói sentidos de acordo com sua experiência, sua cultura, seus valores”. Por isso, ao estabelecer o sentido para o texto, apropria-se de um sentido, podendo não ser condizente com o sentido primeiro *semantizado* pelo autor. Naujorks (2011, p. 96) explica que “o autor, numa visão enunciativa de leitura, é uma figura suposta, evidentemente, mas

inacessível no aqui-agora da instância de discurso”. Mesmo que o leitor saiba que há um autor do texto que lê, a presença desse locutor/autor não é acessível no momento da leitura do texto pelo leitor. Nesses termos, o leitor passa de alocutário da enunciação primeira a locutor da enunciação segunda, conforme representado na Figura 12.

Figura 12 - A correlação de subjetividade na segunda instância da leitura do texto como ato enunciativo



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Nesse segundo *ato* enunciativo, o leitor do texto é o “eu”, o locutor, o texto é o “tu”, sendo o alocutário e o “ele” é a apropriação de sentido do texto pelo leitor. O leitor do texto estabelece relação (*inter*)*subjetiva* com o texto e, pelo processo de *sintagmatização-semantização*, constrói o sentido do texto, ao que chamamos de sentido segundo, apropriando-se dele.

Muitas vezes, o sentido não é dado imediatamente pelo texto, mas produzido ativamente por aquele que lê, no ‘aqui e agora’ em que se dá a leitura, momento que é sempre outro, e que faz com que o mesmo leitor produza **sempre novos sentidos**. Tal perspectiva implica reconhecer que há algo de subjetivo na recepção” (TEIXEIRA, 2005, p. 199, grifo nosso).

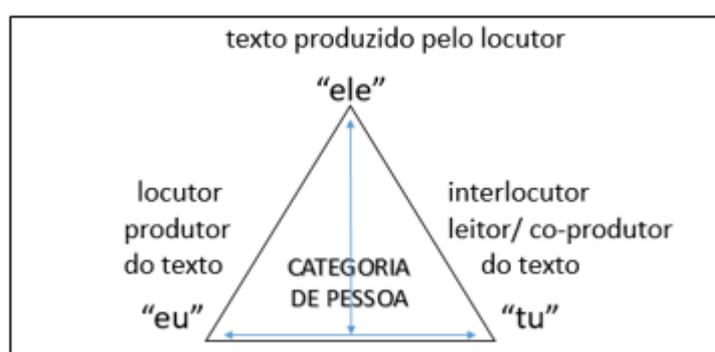
Nessa perspectiva, o leitor, de acordo com Teixeira (2005), na condição de co-enunciador no *ato* da leitura, deixa de ser passivo para, na interação produtiva com o texto, ser ativo, construindo uma possibilidade de sentido para a leitura. Isso não condiz, no entanto, com qualquer leitura, mas com aquela possível, de acordo com o texto. Essa conduta de diálogo com o texto é (*inter*)*subjetiva* e o sentido é renovado por particularidades do *tempo* e do *espaço* em que o texto é lido.

Partindo da leitura como ato enunciativo, o leitor pode ser considerado como um co-criador do sentido do texto, alcançando a qualificação da passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor. Esse *status* confere-lhe a possibilidade de assumir o seu lugar enunciativo de sujeito da

língua(gem), tendo em vista o conhecimento adquirido pela instância da leitura como *ato* enunciativo. Nessa condição, o leitor pode tornar-se produtor textual, que, pela *(inter)subjetividade*, também pode qualificar a sua posição de locutor-produtor e alcançar a posição de sujeito-produtor textual.

Dessa maneira, tendo em vista a nossa proposta de produção textual a qual conta com as etapas de leitura e escrita (e reescrita) do artigo de opinião, sendo que em instâncias discursivas distintas de atos enunciativos, reiteramos mais uma vez a relação *(inter)subjetiva* em Benveniste, a qual nos permite pensar a produção textual do sujeito diante de um “tu”. Para tanto, é preciso que o locutor “eu” se aproprie do discurso, tendo em mente um interlocutor “tu” – o qual, na condição de leitor, é o *(co)produtor* textual – para “falar”, no caso, enunciar de forma escrita, o texto, “ele”, com o assunto que versa o que nos permite reiterar a existência de uma *correlação de subjetividade*, conforme Figura 13:

Figura 13 - A correlação de subjetividade na instância da escrita como ato enunciativo



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Partimos da hipótese de que o locutor, para produzir o seu texto, tenha estabelecido sentido em leituras realizadas em instâncias discursivas anteriores e que, além disso, “produz sentidos a partir de sua história de vida, seus valores, sua cultura” (FERREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 41). O “eu”, então, como produtor do texto, utiliza a *língua toda* para *semantizar-se* sobre o assunto do qual trata em seu texto “ele”, ao interlocutor “tu”, o leitor, buscando mostrar-se como sujeito da *língua(gem)*, pela enunciação, enquanto o *homem na língua*, ao mesmo tempo em que, pela *antropologia da enunciação*, deixa *pistas* em sua escrita, o que revela, de acordo com Flores (2019a), a sua experiência linguística de *Homo loquens* pela *língua no homem*.

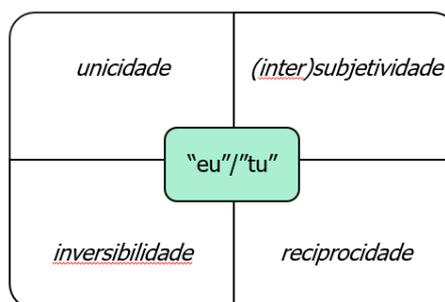
Em virtude disso, o “ele” – no caso, o texto produzido – revela a *subjetividade* do locutor, uma realidade construída no texto, tendo em vista que a língua e a sociedade,

consideradas por Benveniste (1968/1989) como noções imensas e complexas, estabelecem uma relação de forma *(inter)subjativa*, em decorrência de que “a linguagem exige e pressupõe o outro [...] a linguagem é dada com a sociedade (BENVENISTE, 1968/1989, p. 93). O linguista retoma os índices de *pessoa*, mostrando uma alocação pessoal e, pela *correlação de pessoalidade*, com a oposição “eu”-“tu”/“ele”, situa a operação de referência que possibilita a realização de discurso sobre o mundo.

Entendemos que as etapas de realização da leitura e da escrita (e da reescrita) para a realização de produção textual desenvolvam-se em um processo em que a troca de turnos ocorra pelo *diálogo*. De acordo com Martins (1990, p. 88, grifos da autora), “na estrutura da enunciação, [...] o *eu* e o *tu* constituem um contexto dialógico e, nele, estabelecem uma relação de intersubjetividade”. Pensamos que, através do texto escrito, pelas marcas linguísticas, o locutor consiga estabelecer a relação *(inter)subjativa* com o seu interlocutor, afinal, quem escreve tem em mente o leitor e, com isso, ao engendrar as palavras, precisa buscar em seu repertório linguístico as expressões que melhor combinam para a comunicação que deseja.

Nessa comunicação escrita, também, há a atualização da *língua(gem)*, que, pela troca de turnos, na *correlação de subjetividade*, nos remete ao reconhecimento das funções de *unicidade*, *(inter)subjatividade*, *inversibilidade* e *reciprocidade*, conforme a Figura 14.

Figura 14 - As funções na *correlação de subjetividade* pela troca de turnos no ato enunciativo



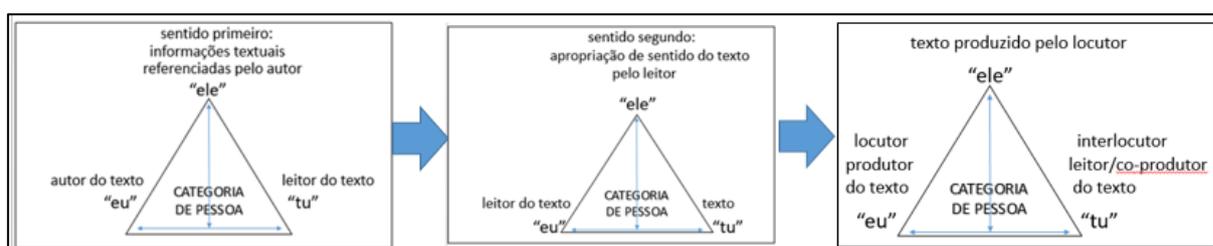
Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

A troca de turnos pela enunciação gera a realização das funções, apresentadas na Figura 14 e permite que a alocação aconteça pelo diálogo, com a *(inter)subjatividade* entre “eu” e “tu”, estando interligada pela noção de temporalidade, e que remete para uma atualização da linguagem sendo única e irrepetível. Assim, a *unicidade* ocorre em vista de uma manifestação do locutor; a *inversibilidade* acontece quando o interlocutor “tu” se coloca no lugar do locutor “eu” na alocação anterior e a *reciprocidade*, quando “eu” retoma seu lugar como locutor. Essa

relação, também, é indefinidamente reversível entre o falante e o seu parceiro. Nas palavras de Flores e Teixeira (2005), o fundamento (*inter*)*subjetivo* em eu, a primeira pessoa, é que *eu* não emprega “eu” a não ser dirigindo-se a alguém, que será, na alocação, um “tu” constitutivo da função de *inversibilidade*.

A esse respeito, Benveniste (1958/1988, p. 286) diz que “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”, e, em polaridade, ao outro como um “tu”, sendo termos complementares e, ao mesmo tempo, *reversíveis*. Como a relação (*inter*)*subjetiva* ocorre na tríade de ensino e aprendizagem do processo de produção textual, está contemplada na representação da Figura 15.

Figura 15 - A correlação de subjetividade no processo de produção textual



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Atribuímos uma sequência, com a utilização das setas que interligam os quadros das instâncias discursivas, para a representação das etapas de leitura e escrita textual, tendo em vista que visualizamos este trabalho como um processo de produção textual enunciativa, o qual conta com *atos* enunciativos em instâncias discursivas distintas e irrepitíveis, com *referências* singulares, mas interligadas, em razão da relação (*inter*)*subjetiva* instaurada entre as pessoas do discurso. As setas indicam essa interligação e a interdependência uma vez que para a realização da produção textual há momentos distintos de leitura, escrita e reescrita, em que a personalidade se apresenta sob as funções de *unicidade*, *intersubjetividade*, *inversibilidade* e *reciprocidade*, tantas vezes quantas forem necessárias, tendo em vista instaurar o sentido, com a *língua-discurso*, pelo processo de *sintagmatização-semantização*, para o texto.

Portanto, entendemos ser fundamental trazer a concepção enunciativa para os *atos* de leitura e escrita em nosso estudo, pensando no processo de produção textual e considerando a necessidade de um olhar analítico aos fatos linguísticos que permeiam a escrita, em que a intervenção avaliativo-enunciativa está inserida para a (re)escrita de textos acadêmicos em nível superior – tema desta tese. Assim, passamos ao próximo capítulo, que trata da abordagem teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa.

5. UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL, PARA A QUALIFICAÇÃO DA PASSAGEM DO ACADÊMICO DE LOCUTOR A SUJEITO DA ENUNCIÇÃO

Este capítulo é dedicado a esclarecer as características e as etapas da nossa pesquisa que busca responder: Como uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no Ensino Superior no processo da produção textual? Para tanto, primeiramente, classificamos e situamos a pesquisa.

Em seguida, nos procedimentos metodológicos de análise, trazemos a proposta da sequência das aulas, com algumas informações gerais e outras relacionadas aos momentos destinados à realização da tríade composta pela leitura, escrita e reescrita para a produção textual do artigo de opinião, trazendo, em anexo ou apêndice, material utilizado nas aulas. Além disso, dentro da proposta da sequência das aulas, apresentamos a leitura, escrita e reescrita como instâncias enunciativas, considerando-as como *atos* enunciativos sob o viés benvenistiano.

Na sequência, para ter noção da análise e da interpretação dos dados, abordamos as categorias teóricas que mobilizamos e a descrição do percurso teórico, como uma opção para a análise que realizamos, tendo em vista a qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito, na produção textual do artigo de opinião, através da relação (*inter*)*subjetiva* estabelecida entre professor e aluno, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa docente.

5.1 CLASSIFICANDO E SITUANDO A PESQUISA

A proposta da pesquisa desta tese classifica-se, primeiramente, do ponto de vista de seus objetivos, sendo de caráter exploratório, devido ao levantamento bibliográfico e de observação e planejamento de intervenção para o problema apontado, tendo em vista melhor constatação de resultados. (GIL, 2010).

Conforme os procedimentos técnicos, é bibliográfica, pois realiza-se a partir de dados secundários, e é uma pesquisa-ação, que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 65), ocorre “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Além disso, de acordo com a abordagem do problema, é qualitativa, considerando que os dados são descritos, não se apresentando de forma quantitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta de dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão”.

Assim, os dados coletados são descritivos, trazendo o maior número possível de elementos que existem na realidade estudada.

O *corpus* do trabalho constitui-se de seis produções textuais do artigo de opinião, escritas e reescritas, oriundas da turma na qual desenvolvemos o trabalho.

Como público-alvo, contamos com uma turma do curso de Graduação em Administração do IFRS – Campus Erechim, constituída por seis alunos ingressantes no ano de 2022. Instituímos um trabalho de sequência de aulas que contou com as atividades de leitura, escrita e reescrita textual para a produção textual em processo as quais são objeto de estudo sob o viés teórico da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste.

A pesquisa foi autorizada e teve o apoio do IFRS – Campus Erechim, instituição na qual foi desenvolvida a proposta. O projeto de pesquisa foi previamente submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 37914420.1.3001.5342, oriundo do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - VRPPG/-UPF (5342), além do Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (8024), sob número 37914420.1.0000.8024, conforme Anexo A.

Do mesmo modo, conta com a autorização dos estudantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que permitiu a utilização das produções realizadas pelos acadêmicos, neste estudo, desde que preservadas as identidades dos participantes, conforme Apêndice A.

Na parte que segue, apresentamos os procedimentos metodológicos de análise.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE

Esta fase está composta por uma proposta de sequência de aulas para o trabalho com o artigo de opinião. Dessa forma, apresentamos, primeiramente, de forma sucinta, algumas informações sobre as aulas e as etapas propostas da leitura, da escrita e da reescrita dos textos, o que, em um segundo momento, definimos como *instâncias discursivas* enunciativas para a realização do processo de produção textual.

5.2.1 As aulas para a produção textual do artigo de opinião

Trazemos, aqui, algumas informações acerca das aulas que foram planejadas⁷⁵ para a realização do trabalho com a produção textual, apresentando algumas questões que deveriam ser conhecidas pelos acadêmicos antes da sua realização. Por isso, no primeiro encontro, foi relatado e combinado todo o andamento, tendo em vista a importância do ato de escrever. Com Guedes (2009), justificamos três pontos a serem considerados para o ato de escrever: em primeiro lugar, é uma atividade que precisa ser encarada por qualquer pessoa, sendo útil para organizar as dificuldades de entendimento de um assunto que ora se propõe a discutir num artigo de opinião; em segundo lugar, é uma atividade necessária para o entendimento da complexidade da vida em sociedade organizada a partir da palavra escrita e do conhecimento que essa palavra processa no texto; em terceiro lugar, escrever é uma atividade fundamental para o entendimento entre os homens. Nesse sentido, a escrita é uma necessidade da vida atual, que precisa ser aprimorada, praticada e, até mesmo, aprendida no ES.

Partindo de tais noções, apresentamos a proposta, esclarecendo que, muito embora, a princípio, pareça um trabalho solitário, pois a solidão da tarefa de escrita seja imanente, segundo Ruiz (2018), é um trabalho necessariamente desenvolvido a quatro mãos. Tal apoio, então, o aluno reconhece que encontra na presença do professor, no trabalho compartilhado de sala de aula. Documentos basilares da educação (Brasil, 2000; 2002) também enfatizam que a língua é um produto humano, de caráter social por ser compartilhada entre os membros de uma determinada comunidade linguística, e o seu estudo precisa estar presente na sala de aula, sob orientação do professor, para um olhar reflexivo do sentido que a língua em uso direciona.

Por isso, mesmo que a proposta tenha sido planejada, o acadêmico, ao acompanhar a explanação do professor, teve o reconhecimento do trabalho a ser realizado, e, na medida do possível, no andamento das atividades, pôde dar algumas sugestões no sentido de enriquecê-lo. Isso precisava, desde o início, acontecer de forma compartilhada, em processo, com pleno entendimento sobre os objetivos, as etapas, a temática, a duração, o ambiente virtual utilizado, a possível publicação em um suporte, dentre outros elementos inerentes a esse processo.

O objetivo geral foi o de produzir um artigo de opinião, de acordo com suas características, levando em consideração as atividades de leitura, escrita e reescrita. Já os objetivos específicos estabelecidos foram: a) identificar as etapas para a elaboração da produção textual, bem como o interlocutor/possível leitor; b) ler e compreender o(s) sentido(s) dos textos motivadores para ter conhecimento sobre a temática: a economia compartilhada (EC); c)

⁷⁵ O planejamento da Sequência de Aulas encontra-se no Apêndice D.

estabelecer um ponto de vista sobre a EC, temática escolhida, atendendo a proposta, a fim de produzir um artigo de opinião, de acordo com as características estudadas; d) refletir sobre possíveis alterações necessárias apontadas pelo professor e realizá-las para o aprimoramento do texto; e) apresentar a reescrita do texto, em sua versão final, tendo em vista as sugestões e alterações apontadas para o seu aprimoramento; escolher/optar (por) um suporte para a publicação do artigo.

A temática, EC, adveio pela escolha dos alunos, que a elegeram considerando ser acessível ao público em geral, pensando na publicação do texto em um jornal da cidade de Erechim e considerando que, mesmo que esse leitor não tenha conhecimento sobre o conceito teórico, na prática, assim como muitas pessoas ele já a utiliza, aliando a conquista de realização de desejos à economia do seu dinheiro, por estar usufruindo de um bem, locado temporariamente. Reconhecendo a temática, o aluno passou a refletir sobre a proposta para a produção, que foi a seguinte: “Na sua opinião, a economia compartilhada pode ser considerada como um novo padrão de consumo colaborativo, sendo uma tendência que gera impacto positivo sobre a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente? () Sim. () Não. Por quê?”. Dessa forma, consideramos que seja um tema consideravelmente acessível ao nível acadêmico para o diálogo, leitura, escrita e reescrita da produção textual.

As aulas foram desenvolvidas em seis encontros de quatro períodos semanais, totalizando vinte e quatro períodos, durante os meses de junho e julho de 2022, na modalidade presencial, inseridas na disciplina de Leitura e Produção Textual, cuja ementa⁷⁶ prevê o trabalho com leitura e produção textual, com uma turma de seis acadêmicos iniciantes do curso de Graduação em Administração do IFRS-Campus Erechim. A participação do aluno ocorreu de forma individual, ou em dupla ou em grupo, dependendo da atividade prevista.

O material das aulas, mesmo que na modalidade presencial, ficou postado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), plataforma virtual acadêmica utilizada pela instituição. Além desse recurso, contamos com o Google Drive, o e-mail e o grupo de WhatsApp criado para esse fim, o que facilitou e agilizou a comunicação e o envio e reenvio dos textos desde a primeira versão.

⁷⁶ De acordo com o documento “Ementários e Bibliografias” do Curso de Administração do IFRS – Campus Erechim, citamos a Ementa da disciplina de Leitura e Produção Textual: “Leitura e compreensão de textos de gêneros variados, com ênfase nos aspectos linguísticos, discursivos e situacionais a partir da leitura de textos autênticos. Produção textual. Abordagem pontual de aspectos semânticos, gramaticais, morfossintáticos, pragmáticos e discursivos que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação”. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2021/03/Ementa-e-Bibliografia-Administracao.pdf>.

A escrita, na visão de Guedes (2014), é muito mais produtiva e eficiente do que era há alguns anos, tendo em vista que, hoje, podemos dispor de recursos tecnológicos que nos permitem ir além do que a caneta e o papel oferecem. Apesar de os recursos analógicos ainda existirem e serem utilizados, as tecnologias digitais são bastante utilizadas, e, como a maioria dos alunos já possui familiaridade com o que as telas do celular, *tablet* ou computador oferecem, essas tecnologias são, por eles, vistas com mais empatia.

Acreditamos que tais recursos beneficiem a escrita do artigo de opinião, levando em consideração, também, que facilitam os ajustes para a reescrita, até que se chegue à versão final. Como previmos uma tarefa compartilhada, acreditamos que, para um bom andamento do trabalho, o aluno estaria mais amparado pela presença e pelo acompanhamento do professor. Assim, consideramos que os recursos digitais podem agilizar a comunicação entre os interlocutores, professor e aluno, na troca de ideias e orientações, pelo diálogo, possibilitando um trabalho de produção textual mais eficiente em suas fases.

Dessa maneira, o professor, ao apresentar as aulas, explanando sobre os objetivos, as etapas, a temática, o ambiente virtual de comunicação e de postagens, o modo de participação e de interlocução, enfim, sobre informações pertinentes ao trabalho, precisa criar um ambiente de empatia, dando ao aluno mais segurança para a realização do trabalho, pois, “[...] nem sempre a experiência escolar no ensino básico favorece – como seria desejável – o domínio maduro do escrever. E, no entanto, ao ingressar na universidade, esse domínio é indispensável [...]” (VIEIRA; FARACO, 2019a, p. 7). O aluno, então, vai percebendo que a vivência universitária está direta e intrinsecamente vinculada à língua, também na modalidade escrita, estabelecendo as atividades de ler, escrever e reescrever como uma tríade de atos indissociáveis no ensino e aprendizagem da produção textual acadêmica, e, neste caso, do artigo de opinião.

Com a identificação do trabalho a ser realizado nas aulas, verificamos, a seguir, os momentos designados às etapas da produção textual do artigo de opinião.

5.2.2 Os momentos das aulas para a produção textual do artigo de opinião

Para essa etapa, elegemos os momentos da leitura e contamos com o reconhecimento tanto da estrutura do artigo de opinião quanto da temática que versa sobre a proposta. Além da leitura, a escrita do aluno, a leitura e intervenção do professor, bem como a reescrita e a releitura do texto são os momentos subsequentes e compartilhados entre o professor e o aluno.

Lembramos que a análise linguística fica reconhecida com a reflexão sobre o uso da língua, permitindo ao aluno compreender o processo de constituição da linguística quando a

utiliza em contexto autêntico. Como Brasil (2002) prevê, a utilização da linguagem pelo usuário pressupõe a interação com pessoas em situações reais de discurso. Isso se concretiza na utilização dos textos. Por isso, o trabalho do professor, como prescreve Brasil (2002), precisa centrar-se na verbalização da linguagem, sempre, preferencialmente, através de vários textos, dando menos importância aos conteúdos tradicionais, como nomenclatura gramatical ou entendimento de regras que regem a língua, abandonando o trabalho com a palavra ou a frase de maneira isolada.

Dessa forma, como o trabalho desenvolvido trata da produção textual do artigo de opinião, como um texto autêntico, abordamos, a seguir, as suas características, as quais precisam ser reconhecidas pelo acadêmico desde a leitura até o momento de escrita e reescrita textual.

5.2.2.1 O momento da realização da leitura pelo acadêmico: reconhecendo as características do artigo de opinião

Como aponta Solé (1998), ler por ler, sem objetivos definidos, não é adequado. Lemos para alcançar alguma finalidade. Dependendo do(s) objetivo(s) de leitura estabelecido(s) pelo professor e alunos, o modo de leitura pode dispender de maior ou menor tempo, mais ou menos atenção, maior ou menor interação, podendo definir a interação entre o conteúdo do texto e o leitor.

Nesse sentido, primeiramente, para o aluno melhor reconhecer o artigo em estudo, contemplamos, a leitura, a compreensão e a análise de três textos, constantes no Anexo B desta tese. Nesse processo, foi possível proceder à verificação do título, da tese, da estratégia argumentativa e dos argumentos. Após a leitura e discussão de cada texto, a tarefa encaminhada foi o preenchimento de um quadro resumitivo (Apêndice B) contendo, sucintamente, tais informações. A opção pela utilização desse quadro se deu a partir da consideração de que, consoante Solé (1998), o resumo é uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento para a construção do sentido do texto. Além disso, refletimos sobre os textos nos aspectos de contexto de produção, estrutura, temática, bem como *pistas* de estilo que o articulista tenha deixado a partir de um questionário, com uma *check list* (Apêndice C), para a identificação das características do artigo de opinião.

Para detalharmos um pouco mais sobre o texto em estudo, abordamos, a seguir, a sua caracterização, sob o olhar dos linguistas⁷⁷ Casseb-Galvão e Duarte (2018), Bräklin (2000), Rodrigues (2005), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Koch (2018).

O artigo de opinião⁷⁸ pertence ao domínio da argumentação⁷⁹, pois se volta ao âmbito social de comunicação, tratando da discussão de problemas sociais controversos. A argumentação, então, deve caracterizar-se por “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”. O artigo pode ser considerado como “o protótipo de texto argumentativo circulante na sociedade atual” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 38), quando houve uma reconfiguração midiática e informativa, devido ao aparecimento e à evolução das tecnologias da informação dominantes nesse tempo.

Na definição de Bräklin (2000), o artigo opinativo é um gênero de persuasão, em que o articulista busca convencer o outro sobre determinada ideia, tentando exercer influência e transformando seus valores, através da argumentação, a favor de uma posição, refutando possíveis opiniões divergentes. Esse é um processo em que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada com dados consistentes.

Muitas vezes, o produtor do artigo precisa buscar *outras vozes*, que corroborem com o seu posicionamento, para a construção de seu ponto de vista, estabelecendo uma *relação dialógica*. Nessa situação, a leitura prévia, tanto de artigos quanto da temática a ser abordada, dá suporte à argumentação da sua construção discursiva. Conforme Rodrigues (2005, p. 74), “no gênero artigo, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise, e interessa junto com eles, a posição do autor do artigo”. Dessa forma, o aluno precisa ser orientado ao reconhecimento de estratégias argumentativas adequadas para estabelecer um contrato discursivo com o seu leitor.

Geralmente, os artigos assinados tratam de uma *temática* atual remetendo a questões controversas e/ou polêmicas, problemáticas, de âmbito social, abarcando diversos aspectos –

⁷⁷ Esse referencial nos auxiliou também a pensarmos na organização da *check list* do gênero artigo, integrante do Apêndice C.

⁷⁸ Reconhecemos que há variação na utilização da nomenclatura “artigo de opinião”. Rodrigues (2005) chama de *artigo* e diz que, algumas vezes, é usado como sinônimo de texto jornalístico e, ainda, às vezes, é nomeado como *artigo assinado*. Marcuschi (2008), ao definir aspectos tipológicos dos textos, enquadra-o como texto de opinião; enquanto Schneuwly e Dolz (2004), ao indicar uma proposta provisória de agrupamento de gêneros, classifica-o como *artigo de opinião ou assinado*. Pretendemos utilizar a variação do termo de acordo com os autores, bem como, nomeá-lo, também, de artigo opinativo.

⁷⁹ Ao estabelecer uma proposta provisória de agrupamento de gêneros e aspectos tipológicos, Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008) enquadram cinco domínios sociais de comunicação, quais sejam da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações. De acordo com essa classificação, o gênero artigo opinativo pertence ao domínio da ordem do argumentar.

como político, cultural, educacional, ambiental, econômico, de saúde, entre outros – e apresentando um ponto de vista apreciativo quanto ao tema abordado. Partindo desses acontecimentos, “o artigo mostra com a textualização do acontecimento motivador, a sua dupla orientação: constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já-dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor” (RODRIGUES, 2005, p. 173). Articulista e leitor compartilham de um mundo sociocultural e temporal comum e o que o autor defende, construindo o seu acento de valor, o leitor reconstrói e, em resposta, tem uma reação de aceitabilidade ou não.

Além disso, da mesma forma que ocorre com outros escritores de outros gêneros, embora cada produtor tenha um estilo próprio de escrita, podemos usar a marca verbal em primeira ou terceira pessoa, e, também, tal como afirma Bräkling (2000), o presente do indicativo ou o subjuntivo na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos. No caso do artigo, a seleção de escolhas linguísticas é relevante, tendo em vista que são propositais para refletir o direcionamento do discurso em voga. Como afirma Koch (2018, p. 34, grifos da autora), “argumentar pressupõe **intencionalidade** e **aceitabilidade**, ou seja, de um lado há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro aquele que é alvo desse processo, o interlocutor”. Na verdade, não há neutralidade no discurso uma vez que há intencionalidade. As marcas linguísticas presentes no enunciado resultam das escolhas das palavras que compõem o enunciado, produzindo efeitos de sentidos. O leitor tem a liberdade para validar ou não os argumentos da tese defendida, realizando ou não a aceitabilidade almejada pelo locutor.

A redação requer o cuidado maior em relação às escolhas linguísticas, primando pela escolha vocabular, por se tratar de um texto mais formal, evitando expressões coloquiais, gírias, e, até mesmo, as de ordem técnica cujo público é mais restrito. Assim, ao mesmo tempo que pode compor o seu estilo próprio, precisa ater-se às características mais ou menos estáveis do artigo de opinião.

No que concerne à estrutura textual, de forma geral e tradicional, o artigo de opinião constitui-se por título, parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão, além da assinatura. Na introdução, que é o primeiro parágrafo, se apresenta a contextualização temática, a problemática e a tese. Tais informações, que num primeiro momento situam o leitor, devem ser explanadas no processo de semantização de acordo com a organização textual dos parágrafos seguintes. O desenvolvimento é composto por parágrafos em que são defendidos os argumentos que sustentam a tese já apresentada. Por isso, acreditamos que, dentre as estratégias argumentativas, deve-se utilizar, principalmente, a sustentação, tendo em vista uma

argumentação convincente e bem articulada no texto. Mesmo que haja, como em todo gênero, características estáveis, no artigo, nem sempre é apresentada uma ordem para apresentação dos argumentos, e, por isso, possibilita ao articulista condições para desenvolver seu estilo próprio, estabelecendo a interação através da escrita. Para finalizar o texto, há a conclusão, em que o produtor procede ao fechamento das ideias abordadas, confirmando o que já vinha dizendo e sustentando quanto aos aspectos discutidos em todo o texto, os quais formaram o seu enunciado discursivo.

Vale salientar que tal estrutura não se configura como rígida e única, pois encontramos, no estado da arte, autores com propostas um pouco distintas, mas o que importa é a possibilidade de caracterizar o artigo de opinião, diferenciando-o de outros textos no encaminhamento da sua leitura e escrita.

Além do reconhecimento do artigo, dando sequência às aulas, propomos a leitura de outros textos sobre a temática.

5.2.2.2 O momento da realização da leitura pelo acadêmico: reconhecendo a temática “a economia compartilhada”

Já tendo o conhecimento do artigo, a atividade de leitura fica direcionada ao reconhecimento da temática: EC. Mais dois artigos, inseridos no Anexo C, foram lidos para essa fase. Além da leitura, compreensão e análise, verificamos o título, a tese, a estratégia argumentativa e os argumentos para completar o quadro resumitivo, encontrado no Apêndice B. Com a *check list* (Apêndice C) identificamos mais uma vez as suas características, analisando-as nas respostas. Sugerimos a leitura de outros textos, visando à informatividade e ao ponto de vista a ser assumido na escrita. Assim, a pesquisa, a leitura e a análise linguística compuseram essa parte do trabalho.

A pesquisa inseriu-se para trazer informações consistentes, relevantes e até pouco previsíveis para compor uma densidade textual informativa. “Quanto mais conhecimento você tiver sobre um determinado tema, mais desenvolvimento você vai estar para escrever sobre ele e melhor será o produto final de seu trabalho com a escrita” (VIEIRA; FARACO, 2019a, p. 22). Dessa forma, a boa informatividade sobre a temática possibilita diferentes referências e pontos de vista acerca do assunto, o que o aluno pôde dosar, tendo em mente os seus objetivos com a produção.

A leitura foi fundamental para adquirir informações e construir conhecimento sobre a temática, pois “sem leitura na universidade, não haverá escrita na universidade”. (VIEIRA;

FARACO, 2019a, p. 22). Assim como os documentos oficiais⁸⁰ que regem o ensino de LP da Escola Básica preveem o uso de textos autênticos, permitindo a aprendizagem de uma língua viva, em uso, primando por situações autênticas para o reconhecimento que o ato enunciativo instaura, no ES, isso também ocorre, tendo em consideração que uma das habilidades básicas de aprendizagem dos alunos egressos é a leitura para ler, compreender e interpretar os textos em seus contextos de uso. Lembramos que, como Azevedo (2016) elege a decodificação, a compreensão e a interpretação como três níveis de leitura, de maneira ordenada e hierarquicamente dispostos, tentamos, orientados por essa concepção, realizar um trabalho de constituição do sentido.

Diante disso, quando lê, o aluno busca decodificar, compreender e interpretar o texto que nem sempre se mostra de forma explícita, pois, segundo Brasil (2000, p. 19), “o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados”. As ideias implícitas ficam mascaradas pelas estratégias discursivas e por recursos de expressão escrita, os quais precisam ser desvendados nas entrelinhas textuais, na interação entre os sujeitos da comunicação. Assim, a função do professor é a de dar auxílio, tendo em vista preencher uma possível lacuna de compreensão, podendo mostrar ao aluno estratégias de compreensão para antes, durante e depois da sua leitura.

Pensando nos níveis de leitura definidos por Azevedo (2016), quanto à compreensão leitora analítica e sintética, elegemos, em princípio, três objetivos para ter em mente *antes* da leitura dos textos motivadores sobre a EC do Anexo C: a) obter uma informação de caráter geral a fim de saber do que trata o texto; b) obter uma informação precisa, selecionando a(s) relevante(s) e a(s) secundária(s); c) ampliar o conhecimento sobre a temática, no caso, a EC.

Partindo desses objetivos, assim como Marcuschi (2008) e Solé (1998), cremos que seja importante ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre a temática tratada no texto, como uma estratégia de compreensão leitora, levando-o a observar, também, a superestrutura do texto, com elementos como o título e o vocabulário, o que lhe permite inferir sobre qual texto e tema se trata. Perguntas⁸¹ podem ser utilizadas para detectar tanto a informação global do texto quanto as específicas, além de distinguir a informação principal da(s) secundária(s) pela capacidade de síntese e inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto do texto. O

⁸⁰ Os documentos oficiais aqui mencionados são os que trouxemos no primeiro item do Capítulo 2, intitulado “Documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa”.

⁸¹ Segundo Solé (1998), uma das estratégias pós-leitura para a compreensão do texto é a formulação de perguntas, dando preferência a questionamentos pertinentes e que exigem o pensar e o buscar a resposta, em decorrência da compreensão do texto.

importante é o professor levar o aluno a reconhecer os objetivos de leitura e incentivá-lo a assumir um papel de leitor ativo, definido por Solé (1998) como alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, para buscar estratégias de compreensão *antes, durante e depois* da leitura⁸².

Portanto, é o fazer docente, no planejamento da realização das atividades de leitura e de escrita, que faz a diferença nos processos de ensino e de aprendizagem da produção textual. Após a etapa da leitura, passamos a tratar da escrita.

5.2.2.3 O momento da realização da escrita do texto pelo acadêmico

Nesta etapa, o aluno, munido de informações tanto sobre a temática quanto sobre as características do texto de produção, foi desafiado a produzir o seu texto em primeira versão. Essa tarefa de escrever o texto tem a função dupla, como autor-locutor e leitor-interlocutor, ficando, assim, a construção à mercê de uma avaliação simultânea da posição do aluno, também enquanto leitor do próprio texto. Para dar conta dessa fase, o aluno precisou ter clareza sobre as etapas anteriores.

Nesse sentido, o texto escrito é a unidade básica da linguagem verbal e o discurso que se produz nele, pois assume a função comunicativa, o principal eixo de atualização da língua, sendo a razão do ato linguístico (BRASIL, 2000). Considerado como produtor de texto, o aluno precisa ser entendido pela sua escrita, que o constitui como ser humano que escreve. Seu texto é produto de sua história social, cultural, único em seu contexto, sendo fruto de interação entre os interlocutores e entre os outros textos lidos.

De acordo com Koch e Elias (2021), a escrita é compreendida em relação à interação escritor-leitor em que leva em consideração que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo. Assim, ambos são sujeitos ativos para a construção do sentido do texto a partir do conjunto de conhecimentos do escritor, pressupondo, também, o que seria do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.

Os alunos puderam realizar a leitura de outros textos, os quais os auxiliaram no momento da produção, quando aconteceu a interação das informações obtidas. Como esclarecem Vieira e Faraco (2019a), bons textos escritos trazem informações consistentes e

⁸² Solé (1998) reconhece que, embora não seja possível estabelecer limites claros entre o que acontece *antes, durante e depois* da leitura, é possível indicar estratégias de compreensão, que, primeiramente, precisam ser trabalhadas em sala de aula, orientadas pelo professor. Dessa forma, o intento é que, em um primeiro momento, o aluno parta dessa leitura compartilhada para, posteriormente, utilizar essas tarefas/estratégias de leitura, com competência, descentralizando-as do professor.

relevantes sobre determinado tema, o que proporciona um bom repertório e parâmetro do que é um bom texto. Assim, é preciso ler bem, estabelecendo sentido no que se lê, para organizar bem o que se escreve, sendo um bom texto. Para tanto, disponibilizamos aos alunos, além dos textos de artigos, a *check list*⁸³, o que mais uma vez os levaram a refletir e a identificarem as características do artigo de opinião, antes de repassá-lo ao professor, próxima etapa abordada.

5.2.2.4 O momento da realização da leitura e da intervenção avaliativa pelo professor

Pertinente lembrar que a realização da leitura da produção, em sua primeira versão, pelo professor, tem o objetivo de apreciá-la, verificando se atende à proposta de produção textual e à temática, de acordo com a proposta, além de analisar sobre a necessidade de possíveis ajustes a problemas detectados. Como aponta Pinto (2018a), pelo fato de, na escrita, o caminho poder ser longo e sinuoso, muitas são as produções para colocar em prática tendo em vista chegar ao resultado final satisfatório. Nesse sentido, a intervenção do professor é fundamental, pois, consoante Neves (1998), a ação sistematizada para atuar na qualificação das habilidades de ler e escrever precisa estar presente na sala de aula. Desse modo, é tarefa docente o acompanhamento da atividade de produção escrita.

Cumprimos com nossa tarefa de acompanhamento em sala de aula e em momento posterior, quando procedemos à leitura do texto. Todos os textos tiveram de ser reescritos, tendo em vista uma versão aprimorada, considerando os aspectos tratados na intervenção do professor. Nessa etapa, a reflexão sobre a escrita foi necessária, o que subsidiou o encaminhamento do texto para a reescrita, tendo em mente que “Aprender a escrever, envolve, como o aprendizado de qualquer habilidade, a prática, a reflexão sobre a prática e a prática do aperfeiçoamento do que se pratica” (GUEDES, 2014, p. 8). Por isso, é preciso escrever para aprender a escrever, o que leva o aluno a refletir sobre o que ele escreveu, pois o texto encontra-se, ainda, em construção, na fase da sua primeira versão.

Essa construção contou com diferentes momentos de leitura, releitura, escrita e reescrita. “O texto em construção aproxima-se de uma experiência existencial desde um ponto de vista e volta ao ponto de vista inicial ou a outro rumo para o qual o exame da experiência focalizada

⁸³ Mesmo que o foco principal do nosso trabalho não esteja no âmbito da linguística textual, chamamos a atenção para a última pergunta da *check list*, a qual versa sobre a utilização dos articuladores textuais, importantes sequenciadores do texto, tendo em vista o sentido. De acordo com Koch e Elias (2018, p.121), “a produção textual exige que cuidemos da articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, porque todas essas partes contribuem para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido”. Por isso eles têm importância para estabelecer a coesão, a orientação argumentativa e a coerência do texto. Dessa forma, disponibilizamos, aos alunos, uma listagem de articuladores textuais, agrupados de acordo com as variadas funções que assumem, a qual está situada no Anexo D.

convenceu-o a se deslocar” (GUEDES, 2009, p. 17). Por esse motivo, corroboramos com Pinto (2018a), quando afirma que, mesmo sendo difícil, é importante encontrar bons leitores para tecer comentários que conduzam a versões mais acuradas dos textos produzidos, que, neste caso, relaciona-se à produção inicial. Assim, a leitura atenta e experiente do professor faz toda a diferença para o aprimoramento do artigo, com apontamentos e comentários pontuais, pertinentes e construtivos.

Tais orientações interventivas, como indica Ruiz (2018), podem ser utilizadas de forma mesclada e classificarem-se em: *resolutiva*, a que o professor corrige o erro; *indicativa*, a que o professor sinaliza o problema; *classificatória*, a que o professor codifica o erro e *textual-interativa*, a que o professor faz comentários tanto sobre o texto quanto sobre o desempenho do aluno ao produzi-lo. Para o nosso trabalho, mesclamos o uso dessas opções de intervenção, conforme consideramos necessário, visando ao entendimento da orientação no momento da reescrita do texto pelo aluno. Consideramos, ainda, aspectos e conceitos trabalhados, anteriormente nesta tese, a partir da linguística da enunciação, a fim de realizarmos uma intervenção enunciativa na avaliação dos textos.

5.2.2.5 O momento da reescrita pelo acadêmico

O momento da reescrita, tendo em vista a versão final do texto, ocorre em resposta à intermediação do professor. É uma revisão da escrita, considerada, nas palavras de Ruiz (2018) como “reestruturação, refacção, reelaboração textual ou retextualização”, realizada pelo aluno em função das intervenções avaliativas do leitor, sendo, o professor, tendo em mente a melhoria do texto. Em nosso trabalho, pensando na produção textual em processo, oportunizamos mais de uma vez para essa etapa, pois percebemos a necessidade de mais versões de aprimoramento para a escrita do artigo.

Nesse sentido, a adesão à melhoria textual foi acolhida e as sugestões, compreendidas e efetuadas. Mesmo que, num primeiro momento, o ato de escrever seja solitário – pois, de acordo com Pinto (2016), a escrita é uma atividade que, em geral, se executa isoladamente, sendo excluída a circunstância colaborativa –, ele se encontra numa faceta solidária em um contexto em que se faz necessário recorrer a outro leitor, que atue como seu revisor. Nessa tarefa compartilhada, o aluno, para a produção final, verifica se o que escreveu na primeira versão do seu texto, a partir da leitura e avaliação do professor, pode ser entendido como deseja pelo público a quem se destina. Esse ato solidário compartilhado auxilia para um discernimento maior do sentido do texto ou o efeito de sentido que se quer transmitir com a escrita.

Assim, a partir da revisão, aconteceu a reescrita, em mais de uma versão, sendo um procedimento constitutivo da prática de escrever. cremos que tal constituição ficou mais significativa com o uso da tecnologia, de acordo com o ambiente virtual escolhido, no caso, o SIGAA, o Google Drive, o e-mail e/ou o WhatsApp, em que o aluno precisou entender as orientações resolutivas, indicativas, classificatórias e textual interativas, procedendo à reescrita, até a versão final, tarefa que completa as etapas da produção textual. Dessa forma, a leitura, a escrita e a reescrita, formam uma tríade, para o ensino da produção textual em processo, utilizando a tela. O artigo, em princípio compartilhado somente em sala de aula, depois da reescrita textual, pôde alcançar um número maior de interlocutores leitores, sendo divulgado em um jornal local.

5.2.3 Etapas de análise enunciativa: as instâncias discursivas do ler, escrever, (re)escrever e (re)ler como atos enunciativos

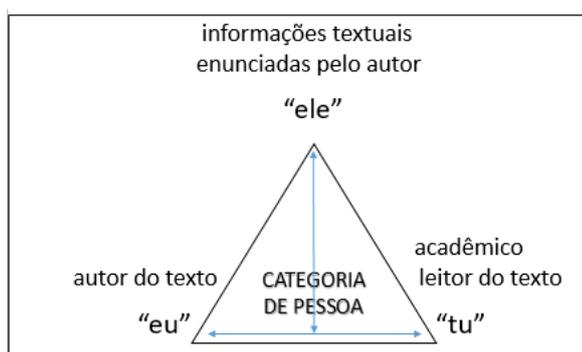
Tendo em vista a análise de cunho enunciativo a que esta tese se propõe, apresentamos, aqui, as etapas de leitura, escrita e reescrita, dentro da proposta da sequência das aulas, considerando-as como instâncias discursivas enunciativas, de acordo com o viés benvenistiano.

5.2.3.1 A instância discursiva da leitura do texto pelo acadêmico como um ato enunciativo

Como vimos, consideramos, a leitura como um momento interligado ao da escrita, sendo uma etapa de pré-requisito, pois para saber sobre o que escrever, de acordo com a temática, e sobre como escrever, conforme a estrutura do texto, o aluno precisa desse momento anterior, bem orientado pelo professor.

Observamos essa instância de leitura que antecede à da escrita na produção textual, como um ato individual de produção de leitura. O aluno pode ser considerado, em um primeiro momento discursivo da leitura, como o “tu” da enunciação, pois um processo interlocutivo torna-se inerente devido ao fato de que o texto disponibilizado para leitura foi produzido por um autor – que, no contexto, pode ser considerado uma autoridade no assunto –, que tem em mente um interlocutor. Nesse contexto, o aluno constitui-se como um suposto alocutário, que compõe a correlação (*inter*)*subjetiva*, como visualizamos na Figura 16.

Figura 16 - A correlação de subjetividade no primeiro momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico



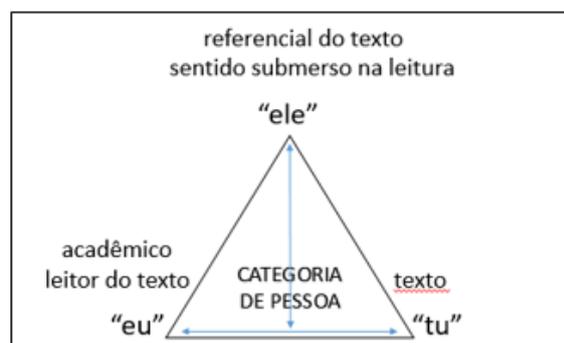
Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Dessa forma, vemos, pela representação da Figura 16, que o autor do texto, assume a posição de “eu”, o acadêmico, a de “tu”, sendo interlocutor, o leitor do texto. Desse modo, “eu” e “tu”, pessoas do discurso, estabelecem relação em simetria pela *(inter)subjetividade* da *categoria de pessoa*, e, pelas informações textuais enunciadas pelo autor, “ele”, em relação de assimetria, fundam a *correlação de pessoalidade*.

Ao produzir o texto, falando sobre as informações, o autor, “eu”, expõe as suas ideias, deixando um sentido primeiro ao atualizar o sistema a fim de propor-se como sujeito. Na produção do seu discurso escrito, o autor, como locutor, apropria-se do aparelho formal da língua, a *língua-discurso*, enunciando-se situado no *espaço e tempo*, no *aqui-agora*, cujas marcas linguísticas revelam sua *subjetividade* como sujeito.

Apesar disso, como primamos pela compreensão leitora, com a produção de sentido, consideramos o leitor como um “eu”, tendo-o em vista como um produtor de sentido no ato enunciativo de leitura. Conforme Teixeira (2005, p. 199), o acadêmico ocupa o lugar de locutor, e, nessa instância de discurso, “estabelece uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura”. Para um momento segundo da leitura, podemos observar a *correlação de subjetividade*, pela representação da Figura 17.

Figura 17 - A correlação de subjetividade no segundo momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Nessa representação, vemos que o acadêmico como “eu”, em diálogo com o texto, “tu”, adota uma posição (*inter*)*subjetiva*, atribuindo um sentido submerso na leitura para o texto, a partir das informações nele referenciadas, “ele”. Segundo Naujorks (2011, p. 120), esse ato enunciativo, instaurado pela leitura, recupera um sentido constitutivo de um texto que já foi escrito. O acadêmico, então, precisa ler e compreender os textos indicados, estabelecendo um sentido no que lê, tendo em vista o entendimento, o que consideramos fundamental para eleger o seu posicionamento no momento da escrita.

O aluno, na condição de locutor, ocupa o seu espaço da primeira pessoa do discurso, sendo *eu*-leitor, tendo o lugar de sujeito enunciativo da *categoria de pessoa*. Benveniste (1958/1988, p. 286, grifos do autor) diz que “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”. Dessa forma, em decorrência dessa marca linguística, através da *categoria de pessoa*, a partir da compreensão leitora, o “eu”, pelo discurso, deixa de ser locutor-leitor e torna-se sujeito-leitor.

Aqui, locutor e sujeito não podem ser considerados em relação de sinonímia, pois, no ato de leitura, segundo Naujorks (2011), há uma dupla *instância conjugada*: a instância do locutor – aquele que fala, no caso, aquele que lê – e a instância do sujeito – aquele que se marca singularmente no ato de enunciação, no caso, aquele que se marca, singularmente, no ato de leitura. Assim, o aluno como eu-leitor, concebe a qualificação da passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor, instaurando um sentido ao texto lido.

Por isso, a orientação da leitura em sala de aula precisa do acompanhamento do professor, contribuindo para o repertório de discursos, considerando uma posterior instância de escrita. Representamos isso, na Figura 18, pela *correlação subjetividade*, tendo o terceiro

momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico que é estabelecida com a ajuda do professor, na relação *(inter)subjetiva*.

Figura 18 - A correlação de subjetividade, no terceiro momento da instância de leitura do texto, em relação *(inter)subjetiva* entre professor e aluno



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Observamos, na Figura 18, o professor como “eu”, em diálogo com o acadêmico, “tu”, em uma relação *(inter)subjetiva*, falando sobre a(s) possibilidade(s) de leitura, “ele”, auxiliando-o a conceder um sentido para o texto que lê. “O papel do professor não é [somente] o de encaminhar leituras em sala de aula, mas convidar o aluno a participar do diálogo enunciador/coenunciador, observando e analisando como o texto diz o que diz [...]” (FERREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 41). Essa troca de ideias pelo diálogo faz parte de um processo de apropriação do sentido da leitura.

Nesse processo, buscamos a atuação do aluno como sujeito-leitor, que apreende todas as informações necessárias para incorporá-las em uma instância posterior, a da escrita, e constituir-se como sujeito-(re)escritor. Nessa ação, prevemos a noção de *sujeito e subjetividade na linguagem*, o que denominamos como *princípio de subjetividade*, que gera o *parâmetro de referência*.

A noção de sujeito, então, requer a *noção de referência*, o que, por sua vez, gera o *parâmetro de referência*, no qual *eu* diz “eu”: “*eu* é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*” (BENVENISTE, 1956/1988, p. 279). Ao apropriar-se da língua, reconhecendo o significado da *língua(gem)* pela leitura, pela *(inter)subjetividade*, o aluno é o indivíduo que dá um sentido ao texto. E a cada vez que lê, descobre sempre mais informações, pois em sua leitura estão implicadas as noções de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, que a tornam, cada vez, um *ato* novo e irrepetível, colaborando para a ampliação de sentido. Ao imprimir sentido, institui-se como *eu*, a marca linguística da *categoria de pessoa*, pela subjetividade.

E, para constituir a subjetividade como princípio, precisamos considerar a *(inter)subjetividade*, pois “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 285). Pensando na instância discursiva posterior, a da escrita, em que contamos com a leitura como instância anterior, corroboramos com Naujorks (2011, p. 92), quando considera o enunciado como o interlocutor com quem o sujeito-leitor estabelece relação no momento de leitura, como mostra a Figura 19.

Figura 19 - A correlação de subjetividade, no quarto momento da instância de leitura do texto pelo acadêmico para apropriação do sentido



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Nesse sentido, visualizamos, pela Figura 19, que o “eu” implica o outro, sendo o “eu” aquele que ao ler se enuncia e, com esse ato, dialoga com o “tu”, o enunciado, o texto. Ao apropriar-se de um sentido, fala sobre algo, a terceira pessoa “ele”, sendo uma tentativa de reconstituição de sentido, pois pode não coincidir, integralmente, com o sentido que deriva do autor do texto. Dessa forma, o trabalho de sala de aula é imprescindível para o aluno apropriar-se da língua em uso e atualizar o sentido a partir de suas referências e dos esclarecimentos que se dão pela *(inter)subjetividade*, o que facilita a escrita, tornando-a mais exequível, instância apresentada na próxima seção.

5.2.3.2 A instância discursiva da escrita do texto pelo acadêmico como um ato enunciativo

Nesta instância de escrita, o acadêmico, munido de informações – o que lhe fora oportunizado pela instância de leitura em sala de aula –, realiza a produção inicial, como primeira versão do seu texto. Como verificamos, no momento de leitura, antecedente ao da escrita, o leitor assume-se como locutor/sujeito-leitor, posteriormente, passa à condição de locutor/sujeito-produtor textual.

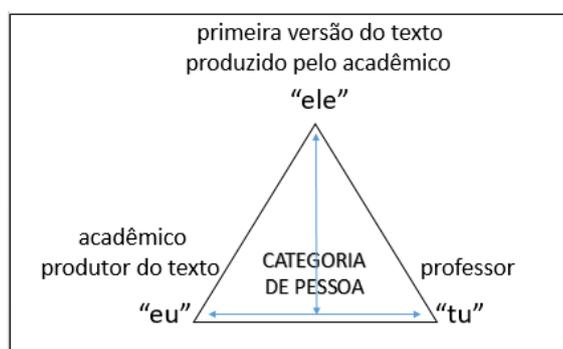
Flores *et al.* (2009, p. 157) definem locutor como “indivíduo linguístico cuja existência se marca na língua toda vez que toma a palavra. [...] [e] [...] aquele que fala em uma dada

instância do discurso e que, ao falar, se autoindica através de marcas específicas na língua [...]”. Nessa perspectiva, a tomada da palavra se dá pela modalidade escrita da língua, em que o aluno é o locutor que toma a palavra para produzir a versão inicial do seu texto.

Esse locutor, como indivíduo linguístico, busca, pelo fundamento da subjetividade, segundo Benveniste (1988, p. 286, grifo do autor), “o *status* linguístico de ‘pessoa’”. De acordo com o autor, cada locutor apropria-se das formas “vazias” da linguagem e, em exercício de discurso refere a sua pessoa, definindo-se, ao mesmo tempo, a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. Com a *noção de pessoa*, estabelecemos a relação de referência, em que o aluno, ao conseguir produzir o seu texto, em sua maioria, ocupa a posição – somente – de locutor, almejando o *status de pessoa*, quando consegue ser o sujeito do que diz ao qualificar o seu dizer.

Mas, a *noção de pessoa*, com seu caráter unívoco e subjetivo, precisa estabelecer, além da relação de *referência*, a de *(co)referência*, pela *(inter)subjetividade*. Ou seja, o aluno, na posição de primeira pessoa, precisa da segunda pessoa, o leitor, para, nessa relação dual *eu/tu*, estabelecer a *correlação de subjetividade*. Assim, a dicotomia *eu-tu* constitui a *noção de pessoa*, enquanto *ele* é a não pessoa. *Eu/tu* e *ele* constituem a *categoria de pessoa*. Enquanto a pessoa e a não pessoa constituem a *correlação de personalidade*, a pessoa institui a *correlação de subjetividade*, conforme apresenta a Figura 20.

Figura 20 - A correlação de subjetividade, no momento da instância de escrita do texto pelo acadêmico em sua primeira versão



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Dessa maneira, “eu” é o aluno, que fala sobre “ele”, o texto que produz em sua primeira versão, de acordo com a proposta para a produção textual, a *tu*, que é o professor, como primeiro leitor.

Levando em consideração a enunciação, precisamos considerar que a produção escrita, pelo olhar enunciativo, ocupa um *espaço* e um *tempo* determinados. Assim, as categorias de *pessoa*, *espaço* e *tempo* formam uma tríade em que o *aqui* e o *agora* vinculados ao *eu* instituem o quadro enunciativo apresentado por *eu-tu-aqui-agora*.

Há a necessidade de o aluno visualizar o seu interlocutor para o texto que produz. No momento da escrita, o *tu*, seja o professor ou o leitor almejado, está ausente, não participando do *aqui-agora* da produção. Ao produzir o texto, o aluno enuncia-se como locutor que atualiza a língua e implanta a referência do *aqui-agora* do seu discurso, constituindo-se como *sujeito*, e o *tempo na enunciação* fica evidente pela interligação enunciativa entre subjetividade e temporalidade.

Logo, mesmo que consideremos o tempo crônico – pois, segundo Benveniste (1965/1989), os acontecimentos estão *no* tempo, e, aqui, podemos considerar alguns acontecimentos que se efetivam na vida social e que o aluno pode utilizar ao posicionar-se quando argumentar em seu artigo, ou o próprio momento da escrita, que acontece distinto do momento da leitura –, ressaltamos o tempo linguístico, que, para o linguista, centraliza-se ao tempo presente, ligado à instância do discurso, em nosso caso, à instância da escrita.

Tendo em vista a *noção de pessoa*, a relação interpessoal e o quadro enunciativo apresentado por *eu-tu-aqui-agora*, o tempo linguístico é *sui-referencial*. A cada vez que a experiência subjetiva do aluno se coloca e se situa *na* e *pela* linguagem em sua escrita, “é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 68). Assim, a cada vez que o aluno escreve, reescreve ou lê o que escreve em sua produção inicial, revisando a própria escrita, mesmo que repita esses *atos*, essa ação é renovada, pois é um novo tempo presente.

Ao produzir o seu texto inicial, tendo em vista a noção de *tempo* que é *sui-referencial*, estabelecemos o que denominamos de *princípio de atualização*, que gera o *parâmetro de atualização textual*, quando o aluno atualiza a proposta de produção textual, tendo em vista, também, a leitura dos textos motivadores indicados, além de sua experiência de vida e outras situações de aprendizagens.

Para tanto, precisa mostrar a sua apropriação da *língua(gem)*, tendo em consideração o que definimos como *princípio de semantização*, que parte da noção de *forma* e *sentido*, *nível semiótico* e *semântico* em que o aluno precisa escolher o vocabulário adequado, estabelecendo uma relação paradigmática para uma sintagmática, de maneira adequada, a fim de ter em seu texto o *parâmetro de sentido*. Ocorre que, muitas vezes, o aluno precisa aprender o vocabulário

condizente tanto no que refere à temática quanto no que diz respeito às partes que estruturam o artigo, principalmente em relação ao seu posicionamento como locutor, pois é possível que possua um universo enunciativo deficitário. Isso faz diferença em razão que o aluno, muitas vezes, tem em mente uma ideia de discurso, mas, por não ter o domínio dos níveis semiótico e semântico, peca pela escolha linguística em seu uso.

O que ele precisa, então, é mostrar a relação estreita entre as formas da *língua(gem)* e o sentido que é gerado quando as usa, mantendo uma reflexão sobre o processo de *sintagmatização-semantização* da *língua-discurso*. Além desse olhar enunciativo, do *homem na língua*, consideramos, também, de acordo com Flores (2019a), a *língua no homem*, em que o acadêmico produz a sua versão textual de acordo com a sua experiência *loquens*. Essa experiência, geralmente, precisa contar com a participação do professor, no papel de interlocutor, para o aprimoramento do texto, sendo o seu primeiro leitor, tal como tratamos na seção seguinte.

5.2.3.3 A instância discursiva da leitura e intervenção avaliativa do professor como um ato enunciativo

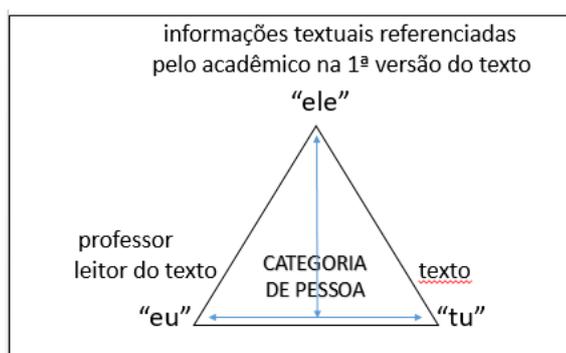
Este momento retoma os anteriores, tendo em vista a confirmação da atuação do aluno como locutor ou sujeito-leitor, bem como locutor-sujeito escritor. A noção de sujeito e subjetividade na linguagem fica ratificada pelo professor, pelo *princípio de subjetividade* para verificar se o aluno apreendeu as informações como produtor de leitura, principalmente dos textos motivadores, e para atuar como produtor textual.

Consideramos, nesse sentido, o *princípio de (inter)subjetividade*, pois, assim como afirmam Flores et al. (2008, p. 53, grifos do autor), “Benveniste apresenta a noção de pessoa sob a noção de intersubjetividade, dada a impossibilidade de dissociar *eu-tu*”, que gera o *parâmetro de referência*. E nessa relação *(inter)subjetiva* há uma correlação de subjetividade, pois *eu-tu*, por possuírem traços em comum, formam a *categoria de pessoa*.

Entendemos que no *princípio de (inter)subjetividade*, o qual conta com a *correlação de subjetividade* – pois falamos da *categoria de pessoa* – temos que considerar, num primeiro momento, o aluno como “eu”, aquele que produziu o texto em sua primeira versão. Nesse sentido, o professor, inicialmente, é o alocutário, o “tu”, a quem o texto é destinado e, posteriormente, lendo o texto do aluno, ocupa o lugar de “eu”, pelo caráter de *inversibilidade*, sendo o texto o “tu”, e o “ele” as informações textuais referenciadas pelo acadêmico na primeira versão do texto, conforme apresentado na Figura 21. Assim como Knack e Oliveira (2017), que

fazem o deslocamento do conceito de intersubjetividade, pilar da reflexão enunciativa benvenistiana, para a sua proposta de avaliação da produção textual acadêmica escrita, para a nossa tese, também entendemos ser esse um elemento primordial. Nesses termos, essa noção só pode acontecer se contemplada em um trabalho de produção de texto compartilhado entre professor e aluno.

Figura 21 - A correlação de subjetividade, na instância de leitura da primeira versão textual



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Nesse momento, o professor terá que estabelecer sentido ao texto que lê e revisa e isso se faz possível pela intervenção avaliativo-enunciativa. De acordo com Benveniste (1958/1988), essa condição de diálogo é constitutiva da pessoa, instituindo a *noção de pessoa*, pois implica *reciprocidade* – que “eu” me torne “tu” na alocação daquele que por sua vez se designa “eu”. “Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (BENVENISTE, 1958/1988, p. 286, grifos do autor). Pensamos que, embora partamos da unicidade, quando “eu” e “tu” se enunciam a cada vez como únicos, pela enunciação, essa relação (*inter*)*subjetiva* prevê a *inversibilidade* para dar a condição recíproca de diálogo entre aluno e professor, muito importante no processo de produção textual.

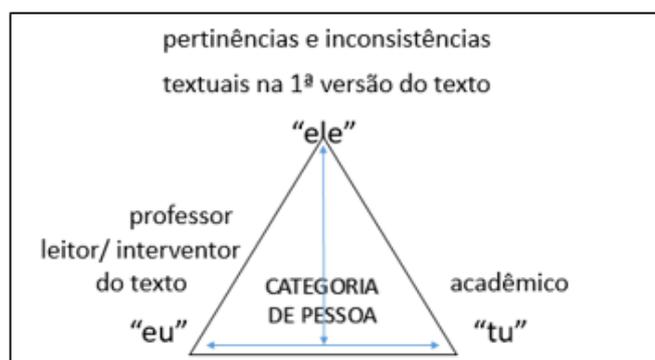
Como esclarecem Flores *et al.* (2008, p. 52), pela *unicidade*, *eu* e *tu*, sempre únicos, renovam-se a cada situação enunciativa; pela *reversibilidade*, a situação enunciativa é sempre outra, sempre nova: se *tu* toma a palavra, já não é mais *tu*, e sim *eu*. O que se propunha como *eu* agora é *tu*; a relação é refeita, é nova, já não é a mesma. O autor do texto e o leitor são figuras enunciativas em que o locutor, *eu*, é o aluno, e o interlocutor, *tu*, é o professor. Mas esse processo interlocutivo é inversível e recíproco e a troca de turnos pela enunciação permite que a alocação aconteça pelo diálogo, estando interligada pela noção de temporalidade, considerando *eu-tu-aqui-agora*.

Nesse sentido, o tempo é um aspecto importante, tendo em vista que, mesmo que o tempo crônico possa dar conta da troca de turnos entre os interlocutores, pois acontecem em momentos distintos, analisamos o tempo linguístico, com a atualização do discurso. Nesses termos, tendo em vista a noção de tempo linguístico, que é *sui-referencial*, estabelecemos o *princípio de atualização*, o qual, na etapa de revisão, vai ser utilizado pelo professor para verificar se houve atualização da proposta de produção textual e se o aluno atendeu às orientações dadas, de modo a deixar o seu texto com um *parâmetro de atualização textual*.

Esse parâmetro fica interligado com o de sentido, pois, o professor, em sua avaliação, ao ler o texto, vai verificar se o sentido pretendido está expresso na produção inicial do aluno. Para tanto, o docente avalia se o aluno conseguiu estabelecer o reconhecimento das relações paradigmáticas e sintagmáticas, favorecendo o conhecimento da *língua-discurso* que ocorre pelo processo de *sintagmatização-semantização*, necessário para produzir o texto, no caso, o artigo de opinião. Assim, com a *noção de forma e sentido*, inserida pelo *princípio de semantização*, conduz o professor a averiguar como o aluno apropriou-se da *língua(gem)* para instaurar o *parâmetro de sentido* no seu texto.

Nessa instância – de leitura da primeira versão do texto –, o professor atenta para a intervenção avaliativo-enunciativa que orienta a (re)escrita do texto. Para essa tarefa, o professor ocupa o lugar da primeira pessoa “eu” como leitor e revisor textual, que fala ao aluno, como “tu”, sobre “ele”, a primeira versão do artigo, conforme Figura 22. “É um homem avaliando o que outro falou ou escreveu” (KNACK; OLIVEIRA, 2017, p. 709). Um está na dependência do outro, que lhe concede um lugar de enunciação e o significa.

Figura 22 - A instância de leitura e intervenção avaliativo-enunciativa da primeira versão textual pelo professor



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Na medida em que o professor tece os comentários na sua intervenção, ele está acionando os procedimentos analíticos, que, para Flores (2019a), implicam o *contorno de*

sentido que o falante faz sobre a sua experiência de falante ou a de um outro, no contexto de um fenômeno linguístico. Entendemos que, ao avaliar o texto do aluno, o professor, mesmo que enfoque o conjunto dos meios expressivos utilizados por outro – no caso, o aluno – está mostrando um saber antropológico que provém da sua experiência profissional e que expressa em sua enunciação, enquanto fala, mostrando como a *língua no homem* determina esse saber *loquens* pela *antropologia da enunciação*.

Podemos reiterar que nesse processo interlocutivo, de troca de ideias e orientação, com a noção de reversibilidade, pelo *princípio de discursividade*, o intuito é verificar se a intervenção avaliativo-enunciativa do professor deixa indícios de uma escrita mais produtora, gerando um bom texto, para alcançar um *parâmetro de texto* que pode ser lido por um público social de maior abrangência.

Assim, é na posição de “eu” que o professor, no momento da intervenção avaliativo-enunciativa, se encontra. E o *ato* individual pelo qual utiliza a língua, o introduz, em primeiro lugar, como parâmetro das condições necessárias da enunciação. Ocorre que, ao se enunciar, esse “eu” “fala” com o “tu” sobre “ele”, o texto produzido, constituindo um universo referencial particular que é a sua enunciação escrita, instaurando um *aqui-agora* único e fundamental para a (re)escrita textual, o que abordamos a seguir.

5.2.3.4 A instância discursiva da (re)escrita pelo acadêmico como um ato enunciativo

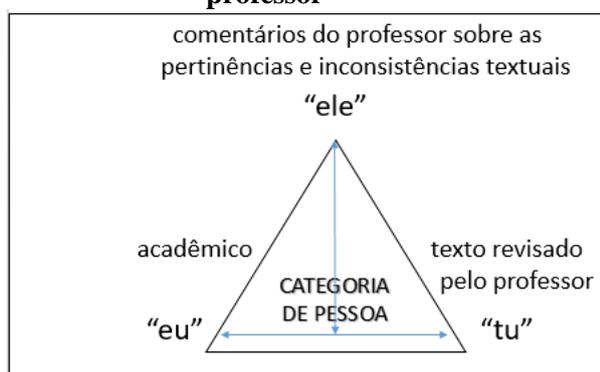
Esta instância engloba as etapas anteriores, nas quais o aluno, inicialmente, é o “tu”, e procede a uma ampla leitura, lendo e decifrando os códigos das orientações da intervenção avaliativo-enunciativa, (re)lendo o seu texto, e até mesmo os textos motivadores. Segundo Naujorks (2011, p. 99), “para que a leitura efetivamente se realize, é necessário que o locutor-leitor transite entre o nível do reconhecimento e o nível da compreensão. Leitura é a língua em uso, e a língua implica a significância dos signos e a significância da enunciação”. O aluno precisa compreender, (re)lendo a proposta e o seu texto, tomando conhecimento das orientações, para constituir novos sentidos a partir dessa nova situação da (re)leitura para a (re)escrita. Além disso, precisa reconhecer que as formas presentes no discurso expressam sentidos que dependem da sua atitude como bom leitor nessa situação renovada do ato enunciativo.

Desse modo, é necessário que o aluno retome a *noção de forma e sentido*, com o *princípio de semantização*, verificando como pode realizar os ajustes no seu texto para estabelecer melhor o *parâmetro de sentido*. Munido de todo o material, o acadêmico realiza a

(re)escrita da sua produção textual, visando compreender todas as orientações do professor e mantendo diálogo com ele. De acordo com Flores (2009, p. 63, grifos do autor), “por *compreensão* entende-se todo o trabalho que os participantes do diálogo executam com a língua, uma vez que as formas, ao integrarem o discurso, passam a expressar sentidos relativos à atitude do sujeito e à situação enunciativa”. Na (re)escrita, o *diálogo* estabelecido pela relação *(inter)subjativa*, muitas vezes, carece por fazer sentido ao acadêmico devido à maneira como a revisão foi conduzida. Por isso, o esclarecimento de dúvidas é fundamental para conseguir assumir o lugar de “eu”, novamente, pela *reversibilidade*, sendo um lugar renovado, qualificando o *status* de sujeito.

A *noção de sujeito e subjetividade na linguagem pelo princípio de subjetividade*, neste momento, é determinante para confirmar o lugar do aluno como sujeito, chegando ao *parâmetro de referência*, considerando a sua evolução da escrita para a (re)escrita, etapas do processo da produção textual, passando de locutor-leitor a sujeito-leitor e de locutor-produtor a sujeito-produtor do seu texto, que é o artigo de opinião. Como o *princípio de subjetividade* inclui a *(inter)subjatividade*, o processo interlocutivo perdura por causa da troca de turnos, de forma compartilhada, entre professor e aluno, que concebem a *correlação de subjetividade* como observamos na Figura 23.

Figura 23 - A instância de (re)leitura e (re)escrita pelo aluno a partir da intervenção do professor



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

A *categoria de pessoa* formada pela *correlação de subjetividade* é formada pelo “eu”, acadêmico, novamente pelo processo de *inversibilidade*, que, pela (re)leitura, estabelece a interlocução com o “tu”, que consistirá no texto revisado pelo professor a respeito dos comentários deste sobre as pertinências e as inconsistências textuais.

Como a enunciação é relativa à pessoa e essa somente comporta, a cada vez, “eu”-“tu”, compreende-se que o nós não é plural de eu, pois não há junção de iguais, mas de diferentes.

Assim, “‘nós’ não é um ‘eu’ quantificado ou multiplicado, é um ‘eu’ dilatado” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 258, grifos do autor). Nesse sentido, o “eu”, acadêmico que (re)escreve o seu texto, encontra-se quantificado pelo “tu”, professor que deu as orientações a partir da intervenção avaliativo-enunciativa e que se torna atenuado ou inserido no discurso do aluno.

Visando a um texto mais produtor, o acadêmico busca entender o que o professor apontou a respeito de inconsistências em sua escrita que, muitas vezes dizem respeito às “condições que instanciam a interdependência entre *homens-língua-cultura*, trinômio que encontra seu fundamento na significação, propriedade que torna esses termos enlaçados um no outro” (SILVA, 2014, p. 98-99). O acadêmico, em seu texto, precisa falar com convicção sobre a temática que escreve, mostrando-se inserido na cultura da sua sociedade, do seu tempo.

Ainda, de acordo com Flores (2009, p. 63), *compreensão* pressupõe reconhecimento da língua como sistema de signos distintivos, os quais, em uma situação enunciativa, têm referência única, que não acontece somente levando em consideração a *categoria de pessoa*, mas é relativa a *eu-tu-aqui- agora*, indicadores das *categorias de espaço e tempo*. Ocorre que, com a articulação *semiótico-semântica*, o aluno, partindo da intervenção docente, precisa reconhecer as adequações a serem feitas na sua produção com a língua em uso.

O professor aguarda a segunda⁸⁴ versão ou versão final da produção textual do aluno. Essa nova escrita insere-se na *noção de tempo*, sendo *sui-referencial*, que, pelo *princípio de atualização*, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa, confirma ou não um *parâmetro de atualização textual*. Com Flores et al. (2008), verificamos que como *eu* e *tu* são sempre únicos, infere-se que a enunciação também o é, pois o *ato* enunciativo cria a *noção de pessoa*, que se renova a cada *ato*, o qual é também responsável pela instauração da *noção de espaço-tempo*, o *espaço* e *tempo* da enunciação. Assim, o aluno, como sujeito, organiza o *tempo* e o *espaço* da sua enunciação, atualizando a escrita na (re)escrita, e com a *categoria de pessoa*, forma uma tríade das *categorias de pessoa, espaço e tempo*.

Nessa atualização da sua escrita, o aluno vai adquirindo uma *noção* melhor de discurso, pelo *princípio de discursividade*, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor, para um texto mais produtor, gerando um bom texto, o que permite alcançar um *parâmetro de bom texto*, que pode ser lido por um público social de maior abrangência. Nas palavras de Benveniste (1969/1989), como a língua interpreta a sociedade, somente ela torna a sociedade

⁸⁴ Consideramos que, se necessário, o professor pode propor mais versões, não sendo regra o número de versões a serem produzidas, pois isso vai depender da necessidade. Dessa forma, sugerimos que o docente oportunize ao aluno a produção de quantas versões forem necessárias até a versão final, chegando a um bom texto ou próximo dele.

possível. E, além disso, a língua é produzida e recebida com os mesmos valores de referência pelos membros de uma comunidade, pois, sendo entendida, atualiza a comunicação entre as diferentes pessoas do discurso.

Portanto, em caráter reversível, quando o texto do aluno for publicado em um suporte virtual, por exemplo, o leitor, sendo o seu interlocutor, pela significância da *língua-discurso* do seu texto, interage com seus conceitos, valores, opiniões, posicionamentos, inscritos em suas marcas linguísticas. Essa interação, através da leitura do texto, é possível pela *(inter)subjetividade*, em que o “tu” é o leitor, a comunidade e o meio social de alcance ampliado. Dessa maneira, além do *homem na língua*, tratamos da *língua no homem* na condição de falante em que a experiência *loquens* do acadêmico, pela modalidade escrita da língua, fica evidente quando o seu leitor realiza a leitura e a (re)leitura do artigo, como tratamos na parte que segue.

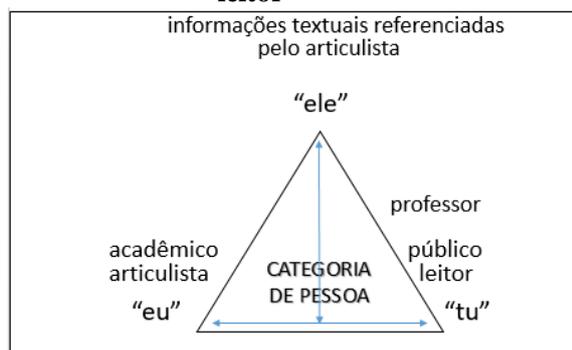
5.2.3.5 A instância discursiva da (re)leitura do texto pelo professor e público-alvo como um ato enunciativo

Este é o momento para a visualização de um bom texto, o qual mostra o aluno com um bom entendimento do trabalho proposto para a elaboração da produção textual artigo de opinião. Assim, a leitura da produção textual se dirige a um “tu” previsto pela proposta de trabalho, ou seja, um público-alvo.

De acordo com Naujorks (2011), ler é reconhecer todos os signos que fazem parte do enunciado como tendo ou não um sentido e, a partir de então, compreender que encadeadas em um enunciado, no uso da língua, apresentam um sentido que está atrelado ao agenciamento, às circunstâncias, enfim, ao sujeito, pois o homem só é homem porque tem *língua(gem)*.

Segundo Benveniste (1946/1988), ao par “eu”/“tu” pertence, particularmente, uma correlação especial, a *correlação de subjetividade*, em que “eu” é sempre transcendente em relação a “tu”. A explicação do autor nos serve para pensarmos no sujeito-produtor de texto que se encontra como “eu” e só se firma como “eu” estabelecendo a relação *(inter)subjetiva*, através do texto, com o seu leitor. É que, quando o discurso parte do locutor para estabelecer uma relação *viva*, com um ser por meio de diálogo, o “eu” – acadêmico – propõe, necessariamente, um “tu”, uma pessoa imaginável, sendo, em nosso estudo, o público leitor escolhido pelo aluno ou viabilizado dentro do possível, previsto nas combinações realizadas na primeira aula, para falar sobre “ele”, as informações referenciadas em seu artigo, de acordo com a Figura 24.

Figura 24 - A instância de (re)leitura do artigo de opinião pelo professor e pelo público leitor



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Benveniste (1988)

Pensando na leitura, tendo em vista a sua compreensão, Naujorks (2011, p. 101) diz que “a leitura não se reduz ao entendimento das unidades separadamente; é no conjunto que, visto globalmente, surgirá o sentido”. A palavra em uso indica um sentido relativo à situação enunciativa. A esse respeito, Flores et al. (2008, p. 75) esclarecem que “reconhecimento e compreensão implicam pertença à língua e à situação enunciativa. Para que a língua seja interpretante-interpretada, é preciso que ela signifique um certo ‘mundo’ que se revela na frase [...] [com] sentido próprio, singular e único”. A situação discursiva estabelece *referência* partindo do “eu” e fundindo um “eu-tu-aqui-agora” no discurso.

Em virtude disso, pensamos que, se o texto lido for compreendido pelo público-alvo previsto, podendo ou não exercer o poder de persuasão, ou de identificação, a *correlação de subjetividade* fica fortalecida, tendo em vista que o “eu”, acadêmico, ao semantizar a língua, tornando-a *língua-discurso*, alcança uma posição privilegiada na qualificação da passagem de locutor-acadêmico a sujeito-articulista, podendo ser reconhecido como o *homem que está na língua* em âmbito social.

Assim, essa fase, composta pela materialidade linguística, servirá de análise e interpretação dos dados para realização da próxima fase.

5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em nossa pesquisa, optamos pela análise da (re)escrita dos textos do artigo de opinião, inserida no processo de produção textual, produzidos a partir de uma sequência de aulas que contou com as etapas de leitura, escrita e reescrita, sob o embasamento da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste. Com isso, neste subcapítulo, descrevemos quais categorias teóricas fazem parte da análise e qual percurso trilhamos para chegar à interpretação dos dados.

5.3.1 Categorias teóricas mobilizadas e descrição do percurso

No percurso, da qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito no *ato* da (re)escrita do artigo de opinião em um processo de produção textual, contamos com as *noções* e os *princípios* que selecionamos para gerar os parâmetros textuais necessários à análise da leitura e da (re)escrita como *atos* enunciativos. Embora estejam distribuídos em momentos específicos, podem ser considerados em interligação, em decorrência dos conceitos da teoria benvenistiana que embasam a análise de cunho enunciativo, conforme a representação da Figura 24. São eles:

- *Noção de sujeito e (inter)subjetividade na linguagem – Princípio de (inter)subjetividade*⁸⁵: para verificar a relação *(inter)subjetiva* do quadro figurativo, principalmente entre o professor e o aluno, nas instâncias discursivas da (re)leitura e da (re)escrita da produção textual. Constitui-se como uma atividade em construção e reconstrução do sentido pelo aluno, que busca qualificar a sua atuação de locutor-leitor a sujeito-leitor, constituindo-se também como locutor-produtor para chegar à qualificação de sua passagem a sujeito-produtor, atuando como cidadão, sendo *o homem na língua(gem) (Parâmetro de referência)*.

- *Noção de forma e sentido – Princípio de semantização*⁸⁶: para verificar se ocorreu a escolha adequada do vocábulo, pela apropriação da *língua(gem)*. Além disso, para subsidiar a avaliação se, nas instâncias de leitura e escrita, houve a apropriação do sentido com a apropriação da *língua(gem)*, passando do nível semiótico para o semântico, partindo da relação paradigmática para a sintagmática, do processo de sintagmatização para o de *semantização*, para, com a *transversalidade enunciativa*, apropriar-se do sentido da *língua-discurso*, compreendendo-a em sua totalidade (*Parâmetro de sentido*).

- *Noção de espaço e tempo (sui-referencial) – Princípio de atualização*⁸⁷: para verificar se ocorreu ou não a atualização do sentido da leitura dos textos motivadores e da proposta de

⁸⁵ Para constituir o *Princípio de (inter)subjetividade*, elegemos os seguintes conceitos, que, de acordo com Flores (2013), fazem parte do primeiro momento da teoria benvenistiana: locutor/sujeito (*referência*), inerentes à *noção de pessoa*; *subjetividade/intersubjetividade (correlação de subjetividade)* e *pessoa/não pessoa (correlação de personalidade)*, inerentes à *noção de categoria de pessoa*, o que revela *o homem na língua*, abordados, principalmente nas seções 3.2 e 3.3 do capítulo anterior desta Tese.

⁸⁶ Instituímos o *Princípio de semantização*, com conceitos que, de acordo com Flores (2013), compõem com o segundo momento da teoria benvenistiana: *forma/sentido (níveis semiótico e semântico)*, *sintagmatização/semantização (língua-discurso)* inerente à produção de sentido pela frase, trazidos na seção 3.5 desta Tese.

⁸⁷ O *Princípio de atualização* está interligado aos conceitos de *categoria de pessoa, espaço e tempo*, de acordo com o que Flores (2013) classifica como o segundo momento da teoria benvenistiana, constituindo o quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora*, em que o presente é o tempo linguístico, sendo o eixo de referência para a presença do *homem na língua*. Essa abordagem está contemplada, principalmente, nas seções 3.3 e 3.4 desta Tese.

produção textual na instância da escrita, e principalmente, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa na instância da *(re)escrita*, o propósito desta tese. (*Parâmetro de atualização textual*).

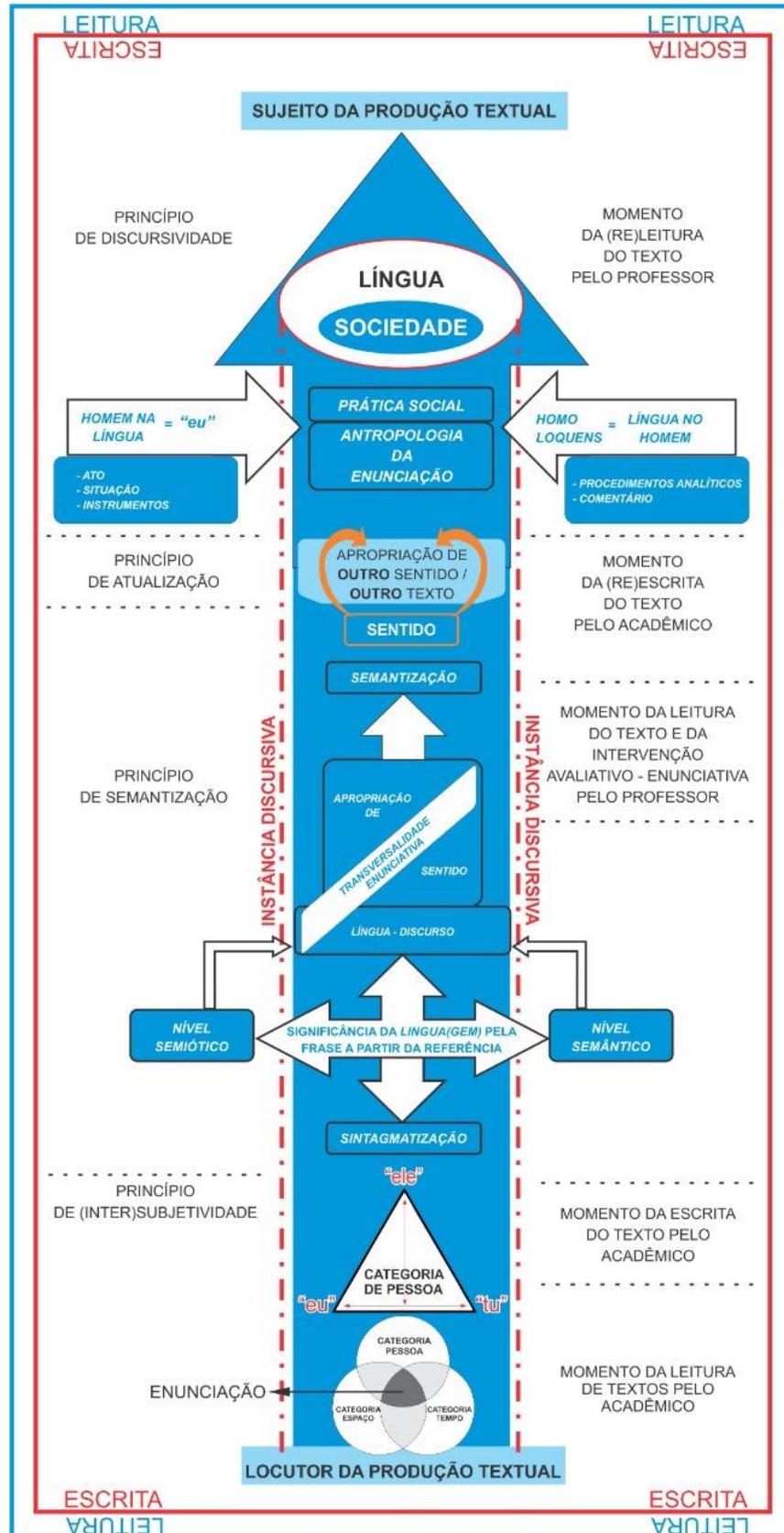
- *Noção de discurso*⁸⁸: *Princípio de discursividade*⁸⁹: para verificar se no processo da produção textual, a intervenção avaliativo-enunciativa, na *(re)escrita*, deixa indícios de uma produção textual mais produtora, considerando a relação *(inter)subjativa* entre as pessoas do discurso que, ao se enunciarem, se apresentam como o *homem na língua*, mas também carregam a sua experiência linguística da *língua no homem* com uma experiência *loquens* (*Parâmetro de bom texto*).

A Figura 25 apresenta, de modo resumido, esse processo:

⁸⁸ De acordo com a definição de Flores et al. (2009, p. 84), discurso, para Benveniste, é a “atualização da língua cada vez que alguém assume o lugar de *eu*”. Nesse caso, entendemos que o “eu” já está com status de sujeito e não somente de locutor.

⁸⁹ Constituímos o *Princípio de discursividade*, pensando em conceitos, que de acordo com Flores (2013), correspondem ao terceiro momento da teoria benvenistiana, o qual trata da enunciação como: sintagmatização/semantização (conversão da língua em discurso); *índices específicos/procedimentos acessórios* (instauração do sentido do discurso); duplo funcionamento do discurso: *(inter)subjativo* e *referencial* – social. Além disso, buscamos em Flores (2019a) a definição do homem como falante, *Homo loquens*, denominada como *antropologia da enunciação*, o que revela a presença da *língua no homem*.

Figura 25 - Representação da qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito no processo de produção textual do artigo de opinião a partir da relação (inter)subjativa na intervenção avaliativo-enunciativa docente



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

A Figura apresentada tem caráter resumitivo e mobiliza conceitos tratados, detalhadamente, nos capítulos 3 e 4, os quais são de base teórica, associando a teoria à prática.

Contamos com o momento da leitura de textos pelo acadêmico como a primeira instância discursiva da produção textual. O acadêmico precisa reconstruir um sentido do texto que lê, pelo princípio de *(inter)subjetividade*, atualizando o texto e renovando o sistema de referências em um novo *eu-tu-aqui-agora* pelas funções de *inversibilidade* e de *reversibilidade*, sendo um *(co)enunciador* a cada vez que lê o mesmo texto.

Dessa forma, primeiramente, realizamos a etapa da leitura de textos opinativos em estudo, para a identificação da sua estrutura, e principalmente, para verificar os *procedimentos acessórios do aparelho de funções* que são os instrumentos aprendidos na situação de aula: a estratégia argumentativa e argumentos que o autor utiliza por meio dos recursos linguísticos para, com a *língua-discurso*, marcar-se enquanto sujeito da enunciação no seu texto. Nessa etapa, procuramos averiguar como o autor diz o que diz, perpassando o processo de *sintagmatização* para o de *semantização*, para estabelecer o sentido, aspecto que o vincula, como locutor, ao seu interlocutor, o leitor do artigo.

Após, realizamos a leitura de outros textos, versando sobre a EC, temática escolhida em conjunto com os alunos, priorizando o entendimento de cada um deles, tendo em vista a *apropriação de sentido*. Com a teoria que embasa nosso trabalho, procuramos mostrar a leitura sob o viés enunciativo de Benveniste, que nos permite pensar a reconstrução dos sentidos de um texto, por meio da *transversalidade enunciativa*, visando à qualificação da passagem do acadêmico de leitor-locutor a leitor-sujeito.

Acreditamos que a fase da leitura como *ato* enunciativo oportuniza ao aluno perceber, de forma mais reflexiva, os processos de *sintagmatização* e *semantização*, mobilizados pelo autor do texto para auxiliá-lo a pensar sobre o posicionamento argumentativo na escrita do seu texto, a etapa que dá a sequência da produção textual, enquanto *pessoa* que enuncia o discurso contendo “eu”.

No momento da escrita do texto, o acadêmico, na condição de sujeito-leitor, munido de informações para a escrita, encontra-se como locutor “eu”, que produz o seu texto, “ele”, para o interlocutor “tu”, o professor, pelo princípio de *(inter)subjetividade* na condição de *diálogo*. Essa escrita fica disponível para a leitura do professor em suportes virtuais já mencionados no item 5.2.1, com o intuito de tecer *comentários* sobre a experiência *loquens* do acadêmico, em sua primeira versão textual. É a partir da escrita do texto que ocorre a análise da materialidade linguística seguida da (re)escrita, na qual contamos com uma sequência de versões do artigo, acompanhada por um olhar enunciativo do professor.

Ao ler o texto e proceder à apreciação e à intervenção avaliativo-enunciativa, o professor ocupa o lugar de “eu”, sendo que ao acadêmico fica o lugar do “tu”, que se manifesta sobre “ele”, o texto escrito. Nessa direção, ocorre o princípio *(inter)subjetividade*, complementado pelo de *semantização* e atualização. Tais *atos enunciativos* ficam situados em *tempo* e *espaço* únicos e, pela enunciação, consideramos as *categorias de pessoa, espaço e tempo* para proceder à análise.

Percebe-se esse movimento quando se observa a linha vermelha pontilhada, à margem da seta principal (Figura 25), numa representação das *instâncias discursivas* que constituem as fases de qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito no ato da (re)escrita do artigo de opinião.

Nesse universo, entendemos que o *ato enunciativo* ocorre, *na significância da língua pela frase a partir da referência*, fundindo os níveis *semiótico* e *semântico* na *língua-discurso*. Com a *transversalidade enunciativa*, alcança a apropriação de sentido, sendo *outro sentido*.

E, ao instituir um *outro sentido*, pela apropriação da língua, outro texto é concebido no momento da (re)escrita, confirmando o *princípio de atualização*. O aluno ocupa, novamente, o lugar do “eu” para a (re)escrita do seu texto.

Retomando o lugar do “eu”, no momento da (re)escrita, o acadêmico alcança o *status de pessoa* tornando-se *sujeito* da sua produção. A subjetividade fica intensificada pela *(inter)subjetividade* e *inversibilidade* entre “eu” e “tu”. Ao (re)escrever, busca produzir um bom texto, “ele”, que pode ser lido pelo “tu”, o leitor, neste momento, o professor e outros leitores.

Após, a versão final é comparada com a inicial, quando se analisa a noção *antropológica de sujeito* – que instaura o colocar a língua em funcionamento –, quando traz as marcas linguísticas deixadas por *eu*, pela relação de *(inter)subjetividade* do “eu” com o “tu”, considerando as condições de *inversibilidade* e de *reversibilidade*. Ao fim desse processo, verificamos a possibilidade de o aluno perceber a evolução do seu enunciar-se pela escrita, demonstrando como uma intervenção enunciativa, no processo de produção textual, pode contribuir para a qualificação da reescrita, alcançando o seu aprimoramento, com um texto mais produtor .

Como participante da sociedade, em seu processo de comunicação, o locutor, sujeito-leitor e sujeito-produtor textual, como *homem na língua(gem)*, conta com a língua renovada como *faculdade semântica*, pois a *língua contém a sociedade*. Além disso, na condição de falante, esse sujeito mostra a sua experiência *loquens* da *língua no homem*.

Essa passagem da qualificação do acadêmico de locutor a sujeito na (re)escrita do artigo de opinião está representada, na Figura 25, pela flecha central, que abarca essa trajetória, de

modo que, representada na direção de baixo para cima, indica a evolução e a melhoria do desempenho da produção textual. Esse processo somente é possível pelos *atos da leitura e da escrita* como *modalidades enunciativas*. Nesse quadro, o contorno duplo, na margem, representa-as, indicando que são ações associadas, sendo uma interdependente da outra e complementares em um mesmo processo.

Dessa forma, buscamos traçar esse percurso teórico-metodológico, tendo em mente a apresentação da análise do texto (re)escrito, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor que orienta a passagem da qualificação do acadêmico de locutor a sujeito. Esse trabalho é realizado em um processo, com os momentos enunciativos da leitura, escrita e (re)escrita como *instâncias discursivas (inter)subjetivas* entre professor e aluno, visando à evolução do enunciar-se do acadêmico.

Esse percurso nos permite, portanto, pensar a análise dos artigos levando em consideração as marcas linguísticas identificadas na (re)escrita textual pela intervenção enunciativa, tema do próximo capítulo.

6. ANÁLISE DAS MARCAS LINGUÍSTICAS IDENTIFICADAS NA (RE)ESCRITA DO TEXTO

Este capítulo é dedicado à análise enunciativa da produção textual acadêmica, tendo em vista as marcas linguísticas identificadas no texto (re)escrito, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor, conforme pressupostos teóricos apresentados nos capítulos 3 e 4 e, ainda, seguindo a orientação metodológica que consta no Capítulo 5.

Para tanto, tratamos de cinco momentos, os quais consideramos *instâncias discursivas*: o da leitura de textos pelo acadêmico, o da escrita do texto (artigo de opinião) pelo acadêmico, o da leitura e intervenção avaliativo-enunciativa pelo professor, o da (re)escrita do estudante e o da (re)leitura da produção textual do professor.

Em algumas dessas instâncias, algumas observações têm caráter relevante: no momento da leitura e intervenção avaliativo-enunciativa, por exemplo, há que se observar, principalmente: como o aluno, na posição de locutor, compreende o que lê e como ele estabelece *referência*, instaurando a *noção de pessoa*; como consegue instituir a *correlação de pessoalidade*, em que, na posição de “eu”, fala ao “tu” sobre “ele”, o assunto do texto (a EC), abstraindo e atualizando em um “aqui-agora” de sua leitura, argumentos que embasem a sua tese na escrita do artigo de opinião; e, por fim, como se dá a *correlação de subjetividade*, na qual o professor parte da posição de locutário para, na posição de locutor, assumir-se como “eu” e, em caráter de *inversibilidade*, intervir na escrita do texto, tendo em vista a evolução do enunciar-se do aluno.

Já no que refere ao momento da (re)leitura da produção textual do professor, há que se observar, principalmente: como a produção de sentido, pela frase, fica mais produtora a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor, tendo em vista o processo de *sintagmatização/semantização* da *língua-discurso*, atingindo o *parâmetro de texto* estudado; e como a *língua no homem*, colocada no centro de uma *antropologia da enunciação* pode revelar a experiência *loquens* tanto do aluno, como do professor.

Tais instâncias são consideradas interdependentes e, ao mesmo tempo singulares, em decorrência da produção textual enquanto um processo. Elas constituem a proposta metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa do professor para a (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no ES que temos o intuito de construir, mostrando como isso ocorre, para uma alternativa do trabalho com a produção textual em sala de aula. Lembramos que, com essa proposta, pretendemos: (a) demonstrar como ocorre a relação *(inter)subjetiva* na qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação com a intervenção avaliativo-enunciativa, no processo de produção textual; (b) mostrar como o *ato* da leitura pode

ser encaminhado, em uma intervenção avaliativo-enunciativa, para uma (re)escrita mais produtora, considerando o processo de produção de textual; (c) indicar os princípios teórico-metodológicos que podem ser elencados, a partir das categorias teóricas da enunciação, a fim de que o aluno ocupe e qualifique o seu lugar de sujeito na constituição de sua *língua-discurso*, atingindo *parâmetros* enunciativos na leitura e na escrita. Para tanto, passamos, a seguir, à análise das produções textuais.

6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Ao realizar a análise a que nos propomos, amparamo-nos na teoria enunciativa de Benveniste, com os conceitos teóricos que selecionamos, e, nesse percurso, fazemos os deslocamentos necessários ao trabalho de investigação. Tendo em mente a metodologia de trabalho apresentada no capítulo 5, procedemos à análise enunciativa, considerando as instâncias discursivas de leitura e escrita realizadas pelo acadêmico; de leitura e da intervenção avaliativo-enunciativa feita pelo professor; de (re)escrita, pelo acadêmico e de (re)leitura, pelo professor e pelo público-alvo. Abordamos, principalmente, o modo como se dá a relação *(inter)subjéctiva* entre o aluno e o professor e como o acadêmico comparece na *língua-discurso* na sua produção escrita. Para isso, temos por referência a tese central da teoria de Benveniste para quem *o homem está na língua*, e observamos como a língua está presente nele, permitindo-lhe uma experiência *loquens*.

6.1.1 Produção Textual 1

Passamos à leitura e à análise da produção do aluno, a qual denominamos de Produção Textual 1. A esse estudante, nos referimos, aqui, como Produtor Textual 1. Esse momento padrão de denominação será repetido nas produções seguintes.

a) Escrita da Produção Textual 1

Vantagens da economia compartilhada

Produtor Textual 1

1] Provavelmente, você já utilizou ou ouviu falar sobre a economia compartilhada, a ideia surgiu na década de 1990 nos Estados Unidos, impulsionada pelos avanços tecnológicos da época, mas passou a ser utilizada frequentemente nos anos 2000. Baseando-se em um sistema econômico de compartilhamento de bens e serviços, defende a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Mas porque a economia compartilhada vem se destacando tanto na sociedade?

Comentado [U1]: Reveja conjugação verbal: "já tenha utilizado ou ouvido falar".

Comentado [U2]: Revise a pontuação.

Segundo a pesquisa realizada em agosto de 2018 pela Confederação Nacional dos Dirigentes Lojistas – CNDL e do Serviço de Proteção ao Crédito (SPC Brasil) a economia compartilhada cresce cada vez mais no país, dados apontam que nove a cada dez consumidores veem a prática do compartilhamento de produtos e serviços como algo positivo para a sociedade.

Comentado [U3]: Reveja a proposta de produção evite o questionamento na Introdução, tendo em vista ser mais enfático para mostrar ao leitor que você sabe do assunto de que vai tratar

Comentado [U4]: Sempre que usar dados, dê preferência à sua atualização. E, nesse caso do uso desses dados, não está conexo ao texto. Reveja.

Por conta do tema em questão adotar como base a sustentabilidade e preservação do meio ambiente, consequentemente gera diversas vantagens para os consumidores e para o nosso planeta. Algumas dessas vantagens são, diminuição dos impactos ambientais, redução de custos para o consumidor, fornece as pessoas experiências através de bens que elas não podem adquirir, movimentando a economia, mais oportunidade de negócios, entre outros pontos positivos.

Comentado [U5]: Lembre-se de que o tema é a EC

Comentado [U6]: Você trouxe as vantagens, de forma explícita, só no segundo parágrafo do Desenvolvimento. Reveja.

Encontramos a economia compartilhada em diversas situações do nosso dia a dia, como por exemplo quando chamamos um motorista de aplicativo, esse simples ato de se deslocar de um lugar para o outro utilizando um aplicativo de transporte, gera economia, renda extra para o associado, diminui a emissão de gás carbônico, além do gasto de deslocação ser muito mais em conta para o usuário do que adquirir um carro próprio, que gera custos e é um automóvel a mais poluindo nossa atmosfera.

Comentado [U7]: Sugestão: substituir por "carro de aplicativo de mobilidade urbana".

E é essa ideia de compartilhar bens que faz com que a economia compartilhada se destaque na sociedade, porque além dela proporcionar conforto e experiência aos indivíduos que irão usufruir do serviço, ela ajuda o planeta diminuindo a poluição tanto na emissão de gases produzidos pelos carros, como no consumismo desenfreado que se encontra presente em nossa sociedade.

Comentado [U8]: Não seria que "o uso da EC" que ajuda o planeta?

Produtor textual 1:

Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo. Apesar disso, não atendeu à proposta de produção.

Sugestão:

Releia a proposta de produção textual e atente para estabelecer uma tese central na Introdução, bem como a escolha dos argumentos. Releia, também, o texto, visando à organização da argumentação e as estratégias argumentativas (exemplos, fatos...) que precisam estar articuladas aos argumentos para dar coerência e progressão temática ao texto. Além disso, lembre-se, do uso de palavras conectoras para interligar as ideias do texto, dando mais noção da progressão temática e do sentido a ser expresso, bem como, reveja a estrutura do parágrafo, evitando uma só frase.

Você tem potencial para a escrita!!! Vamos aprimorando!!!

b) (Re)escrita da Produção Textual 1 – versão 2

Benefícios que a economia compartilhada proporciona

Produtor Textual 1

1] Provavelmente, você já tenha utilizado ou ouvido falar sobre a economia compartilhada. A ideia surgiu na década de 1990 nos Estados Unidos, impulsionada pelos avanços tecnológicos da época, mas passou a ser utilizada, frequentemente, nos anos 2000 em função do desenvolvimento tecnológico, juntamente com a 5] evolução das redes sociais. É considerada como um sistema econômico de compartilhamento de bens e serviços, que oferece vantagens de ordem econômica e ambiental propiciando **impacto positivo**.

Uma vantagem que a economia compartilhada nos proporciona é a redução de custos para o consumidor, mediante empréstimos e reciclagem de itens. Um 10] exemplo disso é o aplicativo de venda e troca de bens Enjoei, que possibilita ao usuário vender e comprar itens já usados, reduzindo o consumismo e o desperdício de itens que ainda possuem vida útil, além de movimentar a economia.

Outra é a Oportunidade de experiência, mais uma vantagem encontrada na economia compartilhada, pois permite que o indivíduo usufrua do bem sem a 15] necessidade de comprá-lo. Por exemplo, na locação de um vestido de festa, a pessoa tem a oportunidade de usar o vestido pelo tempo necessário e depois ela devolve **devolvê-lo**, para a locadora, desta forma o que ocasiona a geração de gerando lucro para a loja, além de contribuir para a economia do e beneficiando o consumidor. Essa prática também propicia a diminuição do Diminuindo o desperdício 20] e o consumismo desenfreado que causa a depredação do meio ambiente, poluição e contaminação de rios, lagos, mananciais e mares, o desmatamento das nossas florestas, gerando mudanças climáticas por conta da poluição de nossa atmosfera entre outros malefícios, além de ajudar na movimentação da economia.

Além das vantagens, há uma depreciação nos impactos ambientais, por meio 25] da redução **contenção** de lixo e gases tóxicos ao planeta Terra. Uma prática adotada é o compartilhamento de bicicleta, neste modelo em que o indivíduo aluga como o meio de transporte, o **utiliza pelo** tempo necessário e, após, ele a devolve para na estação de controle da empresa. Isso gerando economia na locação deste item e também ajudando na preservação do meio ambiente, pois a **locomoção** 30] **através da bicicleta** é um meio de transporte que não gera gases tóxicos à atmosfera.

Outro exemplo que podemos citar é a carona compartilhada ou uso de carros de aplicativo de mobilidade urbana, que além de gerar renda ao associado, diminui a emissão de gás carbônico, além do gasto de deslocação ser muito mais em conta 35] para o usuário do que adquirir um carro próprio, que gera custos, e seria um automóvel a mais poluindo nossa atmosfera.

Deste **Desse** modo, podemos concluir o porquê da economia compartilhada se destacar na sociedade. Pois, através de suas práticas, proporciona conforto, experiências aos indivíduos e reduz a poluição de nosso planeta, tanto na emissão 40] de gases produzidos pelos carros, como no consumismo desenfreado que se encontra presente em nossa sociedade, trazendo inúmeros benefícios para a sociedade e para o nosso planeta.

Comentado [U1]: Para quem?

Comentado [U2]: Parece estar fazendo propaganda. Sugiro excluir o nome do aplicativo.

Comentado [U3]: Reveja a forma de colocar a ideia para ter mais sentido.

Comentado [U4]: Reveja conectivo. Além da repetição, em destaque na cor verde, considere que as vantagens não são, somente, de ordem econômica, podendo abranger o aspecto ambiental, também.

Comentado [U5]: Acho que seria "redução". Veja.

Comentado [U6]: Acho que não precisa dizer "Terra".

Comentado [U7]: Este parágrafo tem uma frase só. Reveja.

Comentado [U8]: Observe a finalização do texto quanto às ideias colocadas, pois a argumentação e a progressão temática mudaram nesta segunda versão. Sendo assim, a conclusão precisa retomar o que foi tratado neste texto.

Produtor textual 1:

Seu texto já aproximou-se mais da proposta de produção textual, quanto à definição da tese central, constante na Introdução, bem como à escolha dos argumentos.

Sugestão:

Atente à organização da argumentação e às estratégias argumentativas (exemplos, fatos...) que precisam estar articuladas aos argumentos para dar coerência e progressão temática ao texto, mas não separadamente, e, sim, em sequência discursiva. Para isso, procure associar as ideias, exemplos que façam parte dos argumentos sobre os benefícios de ordem econômica e ambiental, realocando-as nos parágrafos. Ao fazer isso, continue utilizando palavras conectoras que dão a progressão temática e encaminham o sentido a ser expresso, bem como, constitua os parágrafos, evitando uma só frase.

Você já está mostrando potencial para a escrita!!! Vamos aprimorando!!!

c) *(Re)escrita da Produção Textual 1 – versão final*

Benefícios que a economia compartilhada proporciona

Produtor Textual 1

1 Provavelmente, você já tenha utilizado ou ouvido falar sobre a economia compartilhada. A ideia surgiu na década de 1990 nos Estados Unidos, impulsionada pelos avanços tecnológicos da época, mas passou a ser utilizada, frequentemente, nos anos 2000 em função do desenvolvimento tecnológico, juntamente com a **5** evolução das redes sociais. É considerada como um sistema econômico de compartilhamento de bens e serviços, que oferece vantagens de ordem econômica e ambiental propiciando impacto positivo para a sociedade.

Uma vantagem que a economia compartilhada nos proporciona é a redução de custos para o consumidor, mediante locação e reciclagem ou customização de **10** itens. Quando a pessoa loca um vestido de festa, por exemplo, ela tem a oportunidade de usá-lo, temporariamente, e, depois devolvê-lo. Isso ocasiona a geração de lucro para a loja, além de permitir que o consumidor usufrua do bem sem a necessidade de comprá-lo. Quando uma pessoa efetua uma transação de compra ou venda de item usado, como roupas, eletrodomésticos, livros... em sites de **15** plataformas de marketplace, mais conhecidas como plataformas virtuais de desapego, ela está ajudando a reduzir o consumismo e o desperdício de itens que ainda possuem vida útil. Além de movimentar a economia, traz a oportunidade de experiência de uso ao locador do item.

Outra vantagem é a redução de poluição e de lixo para o meio **20** ambiente, diminuindo a emissão de gases tóxicos ao planeta. Uma prática adotada é o compartilhamento de bicicletas, em que o indivíduo a aluga como meio de transporte, a utiliza pelo tempo necessário e, após, a devolve na estação de controle da empresa. Isso gera economia na locação e, também, ajuda na preservação do meio ambiente, pois a bicicleta é um meio de transporte que não **25** gera gases tóxicos à atmosfera. Outro exemplo que podemos citar é a carona por meio de carros de aplicativo de mobilidade urbana, que gera renda ao associado, diminui a emissão de gás carbônico, além do gasto de deslocação ser muito mais em conta para o usuário do que se tivesse de adquirir um carro próprio, que gera custos, e seria um automóvel a mais poluindo nossa atmosfera.

30 Desse modo, podemos constatar que a prática da economia compartilhada proporciona benefícios tanto ao usuário quanto ao associado e, por isso tem se destacado na sociedade. A oportunidade de novas experiências com um valor mais baixo, leva o consumidor a procurar mais o serviço, dando-lhe mais qualidade. Também, ao reduzir a produção de lixo, tanto de poluição, com a emissão de gases **35** produzidos pelos carros, como pelo no consumismo desenfreado, impacta, de forma positiva o meio ambiente, e conseqüentemente, a nossa qualidade de vida.

6.1.1.1 Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 1

Para esta instância, percebemos que há um encaminhamento de leitura do tema realizado pelo acadêmico, o qual, em termos de compreensão leitora, se aproxima da qualificação da sua passagem de locutor-leitor para sujeito-leitor. Passando pelos quatro momentos de leitura que apontamos no item 5.2.3.1 *A instância discursiva da leitura como um ato enunciativo*, o aluno transita pelo quadro figurativo entre “eu” e “tu”, pela função de *inversibilidade* e *reversibilidade* até apropriar-se dos sentidos dos textos como “eu” locutor, sujeito-leitor.

Primeiramente, mostra que conseguiu atualizar as informações textuais enunciadas pelos autores dos artigos, tanto dos de opinião (Anexo C) quanto dos artigos científicos indicados (Anexo D), enquanto leitor do texto, na posição de interlocutor, sendo “a pessoa que interpreta um enunciado e reconstrói seu sentido a partir de indicações nele presentes” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 8). Com isso, atento às informações, sendo locutor, tenta estabelecer um referencial do texto, pelo sentido submerso na leitura, sendo que, em um terceiro momento, contando com a ajuda do professor, o locutor ocupa a posição de interlocutor para descobrir, em uma relação *(inter)subjetiva*, as possibilidades de leitura aos textos que lê sobre a EC. Isso ocasiona, na posição de “eu”, locutor-leitor, o diálogo com o “tu”, o texto, sobre “ele”, o sentido que consegue se apropriar, tendo em vista a instância da escrita.

Prova disso é que ele contempla as ideias trazidas nos textos sobre a temática quanto ao reconhecimento de aspectos de que a “EC é uma nova forma de economia e que o seu uso traz vantagens financeiras”, constantes nos Textos 1 e 2 do Anexo C, além da “preservação do meio ambiente”, fragmento encontrado nos Textos 3 e 4, artigos científicos do Anexo D, que, também, versam sobre a EC, os quais foram abordados na versão 1 da Produção Textual, na tentativa de atualizar a proposta. Vemos que as ideias da proposta de produção como “a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente” são contempladas, mas precisam ser reordenadas, atendendo à estrutura do artigo. Mesmo assim, o acadêmico, enquanto locutor-leitor, deixa marcas de que o *princípio de (inter)subjetividade* entre professor e aluno influenciou, positivamente, na constituição da *noção de sujeito* do seu *ler*, estabelecendo o *parâmetro de referência*, pois conseguiu extrair as ideias principais dos textos dos Anexos C e D, em especial, os do Anexo C, sendo que “a EC é uma nova forma de fazer negócios” e do Texto 2, que “a EC está presente em vários setores com vantagens econômicas estratégicas”.

Percebemos a sua apropriação da *língua(gem)* na leitura, tendo em vista que os conceitos e as informações são pertinentes ao tema EC, estabelecendo o *parâmetro de sentido*. Consegue formular uma frase-tese de que a EC se baseia em “um sistema econômico de compartilhamento

de bens e serviços, defende a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente” (l. 4-6). Apesar disso, percebemos que, ao fazer a transposição das ideias da leitura para a escrita, o acadêmico ainda precisa melhorar a noção de *forma* e *sentido*, pois não conseguiu transpor as ideias da leitura para o artigo com pleno conhecimento do processo de *sintagmatização* para o de *semantização*, considerando a proposta de produção e o texto como um todo. Isso deixa indícios de que o *princípio de semantização* precisa ser aprimorado pelo acadêmico.

Assim, mesmo com a *correlação de subjetividade* estabelecida entre professor e aluno, vemos que ele precisa, pelo *princípio de atualização*, reconstituir, ainda, o sentido da leitura dos textos motivadores, extraindo informações que se aliem à proposta de produção para a instância da escrita, como vemos a seguir.

6.1.1.2 Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 1

Nesta instância, vemos o acadêmico, doravante Produtor Textual 1, inserido em seu contexto discursivo, o qual contém a instância linguística de um “eu” que precisa aprimorar o seu texto para qualificar o seu dizer de articulista. Pela *correlação de pessoalidade*, em que as pessoas do discurso “eu”-“tu” se opõem a “ele”, ao tratar da temática EC, percebemos, na primeira versão da escrita, a dificuldade em “falar de” de acordo com a proposta. Ou seja, “eu”, acadêmico, locutor-produtor, fala sobre a EC enunciada em seu texto ao “tu”, leitor e (co)produtor, que, nessa instância, é o professor.

Essa dificuldade não se encontra na construção do sentido para a sua apropriação na leitura, instância anterior, mas na articulação dessas informações sobre a EC para a sua transposição na escrita do artigo. A compreensão sobre a temática lida nos textos indicados, estabelece um universo referencial a partir dos sentidos construídos em sua leitura, pensando na instância da escrita. Com isso, evidencia-se que o *princípio de atualização no espaço* e no *tempo* da produção inicial aconteceu quanto à temática, mas não ocorreu ao atualizar a *língua-discurso*, na escrita do artigo, “ele”, pois não pode ser considerado como um texto escrito por um articulista, situado em uma classe de autoridade, não aparecendo a renovação da noção de *espaço* e *tempo* para se efetivar o *parâmetro de atualização textual*.

Isso configura, também, a falta da *noção de forma* e *sentido*, pois as escolhas de vocabulário que constituem os sintagmas não contêm uma ideia de coerência para a *semantização* do texto. A proposta de produção problematiza a EC, solicitando posicionamento quanto à sua “tendência positiva que gera impacto nos aspectos de qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente”. No entanto, o seu texto traz informações, que tangenciam a

proposta, pois aborda sobre vantagens dessa modalidade de negócio, como mencionado no título “Vantagens da economia compartilhada”, citando-as: “diminuição dos impactos ambientais, redução de custos para o consumidor, fornece às pessoas experiências através de bens que elas não podem adquirir, movimentando a economia, mais oportunidade de negócios, entre outros pontos positivos” (l. 16-18). Tal menção, no entanto, ocorre somente, no terceiro parágrafo, sem que a ideia seja desenvolvida, de modo que fica ausente o *parâmetro de sentido* para a coerência do texto.

Nesse caso, não há a noção de discurso, deixando uma lacuna em relação ao *princípio de discursividade*, pois o texto apresenta-se desconexo em suas partes, desde o seu título, o qual menciona como sintagma encapsulador “Vantagens da economia compartilhada”, parecendo semantizar a esse respeito, mas a *língua-discurso* utilizada na escrita não é pertinente para o *parâmetro de texto* do texto opinativo, como exemplificamos com cada um dos parágrafos.

Na introdução, o locutor procura manter uma relação (*inter*)*subjéctiva* com o “tu”, leitor do texto, utilizando o pronome “você”: “Provavelmente, você já utilizou ou ouviu falar sobre a EC” (l. 1-2). Mas, ao mesmo tempo, ao dar sequência ao texto, não consegue manter a correlação que primária pelo sentido que a transposição enunciativa associaria às “vantagens”. Após, encontramos uma informação sobre a origem da EC: “surgiu na década de 1990 nos Estados Unidos, impulsionada pelos avanços tecnológicos da época, mas passou a ser utilizada frequentemente nos anos 2000” (l. 2-4), acompanhada de uma breve caracterização: “Baseando-se em um sistema econômico de compartilhamento de bens e serviços, defende a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente” (l. 4-6). No encerrando faz uma pergunta: “Mas porque a economia compartilhada vem se destacando tanto na sociedade?” (l. 6-7), a qual, no entanto, não estabelece relação semântica direta com o desenvolvimento do texto, sendo retomada somente na conclusão.

O segundo parágrafo apresenta dados estatísticos de 2018 sobre o crescente uso da EC no país (l. 8-12), o que não favorece a atualização da proposta, pois entendemos que o texto, sendo um artigo, precisa trazer dados atualizados de um tempo crônico em que se inserem em um *espaço e tempo* enunciativos no texto, no tempo presente, *sui-referencial*. O terceiro parágrafo cita “as vantagens” (l. 14-19) – nomeadas no título – que poderiam ser a constituição da argumentação, mas, como não as desenvolve na progressão discursiva do texto, esse parágrafo acaba deslocado, o que evidencia um contexto em que *o homem na língua* não consegue converter a *língua* em *discurso* para o seu texto.

O quarto parágrafo é destinado a exemplificar uma situação de uso da economia compartilhada, citando o “aplicativo de transporte” (l. 21-22), expressão que pode ser

substituída por “carros de aplicativo de mobilidade urbana”. Vemos que o locutor, emprega a *língua(gem)*, tentando *semantizar* uma ideia, pelo agenciamento de palavras, conforme Benveniste (1967/1989), pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Porém, como a articulação entre as relações paradigmáticas e sintagmáticas não ocorre, estas precisam ser rearticuladas para que se efetive o *princípio de atualização* do sentido.

A conclusão retoma a questão da introdução, mas, por ficar somente nessas duas partes do texto, não se insere a partir do *princípio de discursividade* que rege o *parâmetro de bom texto*. Importante observar que a informação é apresentada de modo incompleto, pois, ao dizer “ela ajuda planeta...” (l. 28), entendemos que “o seu uso ajuda o planeta...”. Ao responder à pergunta inicial, observamos os dois argumentos da proposta: “impacto positivo para a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente”, ou seja, argumentação que deveria ocupar o espaço de *semantização* de todo o texto. O texto deveria estar em um *tempo sui-referencial* pela atualização da proposta para chegar a um *parâmetro de atualização textual*.

Assim, a atualização da língua “ocorre num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 68), nessa instância discursiva da escrita, em sua primeira versão, mas de um “eu” locutor que deixa marcas, como *homem na língua*, que não tem uma plena *noção de discurso*, pois mostra uma experiência *loquens* de acadêmico ingressante em um curso de graduação, precisando qualificá-la no que tange ao discurso do artigo. Com isso, esse texto revela a subjetividade de locutor, de uma realidade construída, que precisa ser aprimorada na *(inter)subjetividade* direcionada pelo olhar do professor. É dessa instância – na qual ocorre a intervenção docente, visando alcançar um *parâmetro de bom texto* – que o item seguinte trata.

6.1.1.3 Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 1

Consideramos essa instância de leitura diferenciada devido à intervenção enunciativa. O professor, em um primeiro momento, pelo *princípio de subjetividade*, assume-se como locutor-leitor para o lugar de “eu”, pois precisa estabelecer sentido na leitura da produção do texto do aluno. Em sua função docente, apresenta-se como sujeito-leitor, buscando, em condição de diálogo com o Produtor Textual 1, uma forma de comunicação para tornar o texto mais produtor.

Entendemos a condição de diálogo em conformidade com a concepção apresentada por Martins (1990), para quem o diálogo ocorre em contexto dialógico, significativo, comum para a interação dos interlocutores, com igual direito à palavra. Assim, ambos, professor e aluno,

mantêm em relação ao outro, sua autonomia discursiva. Nessa condição, informamos que, além dos bilhetes escritos, o *diálogo* ocorreu de forma oral, em contato presencial, ou via recursos virtuais, no caso de a orientação que acompanha o texto não ter sido clara, e/ou suficientemente, explicativa.

Nessa medida, atendo-se à leitura do texto do aluno, o professor imprime e incorpora a sua postura no texto. Esse ato “é um ato de linguagem, configurando-se em uma enunciação de retorno a partir de um enunciado anteriormente construído; trata-se de uma segunda alocação, em que o leitor produz algo a respeito de uma enunciação anterior” (NAUJORKS, 2011, p. 105). O professor, então, produz os *comentários* sobre o texto do aluno, tecendo o *contorno de sentido* de um *Homo loquens*, previsto por Flores (2019a), ao tratar da *antropologia da enunciação*. Nesse contexto, o docente tem em mente os discursos da sociedade e dos textos motivadores escolhidos por ele e a proposta de produção textual sobre a EC.

Esses *comentários* permitem-no *estar na língua(gem)* como “eu”-sujeito, estabelecendo o *parâmetro de referência* do *eu* que diz “eu” para, em *correlação de subjetividade* com o acadêmico, “falar de”, no caso, as pertinências e as inconsistências do texto, com propriedade, para que, com a compreensão de suas orientações, a segunda versão seja aprimorada. Verificamos que os *comentários*, expressos na lateral do texto, têm caráter específico e apontam para alguns signos ou conjuntos de signos a serem: i) ou acurados: “reveja a conjugação verbal (l. 1); “você trouxe as vantagens, de forma explícita, só no segundo parágrafo do Desenvolvimento. Reveja” (l. 13-18); ii) ou substituídos: “não seria ‘o uso da EC’ que ajuda o planeta?” (l. 28); ou mesmo iii) excluídos: “reveja a proposta de produção e evite questionamento na introdução, tendo em vista ser mais enfático para mostrar ao leitor que você sabe do assunto de que vai tratar” (l. 6-7).

Além desses, há um *comentário* mais generalizado abaixo do texto, primeiramente, elogiando o ponto que merece destaque, o levantamento de ideias e informações pertinentes à temática, e, em seguida, dando a sugestão para (re)ler a proposta de produção, bem como a escolha dos argumentos e a organização das estratégias argumentativas que precisam estar articuladas aos argumentos. Ou seja, o professor, com o conhecimento do *princípio de semantização*, manifesta a necessidade de o aluno ter mais *noção de forma e sentido*, para apropriar-se da *língua toda*, alcançando o *parâmetro de sentido* na escrita do seu artigo.

Essa reconstituição do sentido parte dos textos motivadores, mas, principalmente, do foco para o encadeamento das ideias do artigo, atendendo à proposta, concedidas pelo artigo em questão. Esse momento é marcado pelas noções *de espaço e de tempo*, decisivo para a melhoria da Produção Textual 1, em que o professor mostra ao aluno como pode realizar a

atualização do texto, apropriando-se da *língua(gem)* de maneira mais adequada, para expressar-se com sentido, atingindo o *parâmetro de atualização textual*. Isso pode ser observado na sugestão “Releia a proposta de produção textual e atente para estabelecer uma tese central na introdução, bem como à escolha dos argumentos”. Ou seja, precisa atentar para a (re)escrita do artigo como um todo.

Lembramos que, ao tecer os *comentários*, o professor aciona os *procedimentos analíticos* – definidos por Flores (2019a) como *contorno de sentido* –, nos quais o falante tem por base a sua experiência, e, nesse caso, a de outro falante, a do aluno, no contexto do fenômeno linguístico da produção textual, mostrando o seu saber *loquens* pela *antropologia da enunciação*.

Como o professor também precisa criar certa empatia com o aluno, mesmo na posição de “eu” interventor, utiliza a língua para indicar o *princípio de discursividade* para um *parâmetro de texto*. Embora haja questões essenciais para atingir o *parâmetro de bom texto*, procura valorizar o que o aluno conseguiu expressar sobre a EC: “Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo”; “Você tem potencial para a escrita!!! Vamos aprimorando!!!”. Assim, esse *aqui e agora*, únicos, são determinantes para impulsionar a (re)escrita textual, momento tratado na sequência.

6.1.1.4 Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 1 pelo acadêmico

A priori, o *aqui* e o *agora* da instância da (re)escrita constituem-se para a versão final do artigo. Embora essa seja a expectativa, há casos em que a (re)escrita acontece em mais de uma instância antes da versão final, como constatamos com a Produção Textual 1. Assim, temos a segunda versão, antes da versão final.

Dessa forma, a relação (*inter*)*subjativa* torna-se relevante para determinar o *parâmetro de referência*. O locutor mobiliza a língua e dela apropria-se, referindo-se pelo discurso, sendo que o outro (*co*)*refere*. De acordo com o pensamento de Flores e Teixeira (2005), a *referência* supõe a *co(referência)*. O acadêmico, primeiramente, ocupa o lugar de *co-referente*, como “tu”, ao receber o texto para a (re)leitura e a (re)escrita, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor. Ao (re)escrever o texto, passa a ser o *referente* “eu”, renovando o seu ato enunciativo escrito.

Isso somente é possível em razão de que “a subjetividade é dependente da inversibilidade aludida quando do tratamento do par ‘eu’/‘tu’”. Essa inversibilidade assegura e (*inter*)*subjatividade* sem a qual não faz sentido falar de categoria linguística de pessoa”

(FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 33). Observando o texto do Produtor Textual 1, em sua segunda versão, percebemos que ainda precisa da interlocução do professor para constituir-se como o *homem na língua*.

Percebemos que, de maneira geral, houve uma *(re)semantização* da proposta de produção em que solicita o posicionamento sobre se a EC pode ser considerada “uma tendência que gera impacto positivo para a qualidade de vida do consumidor e para o meio ambiente”, constando, já no título “Benefícios que a economia compartilhada proporciona”, com um juízo de valor favorável àquilo que interpela. A introdução tem continuidade com a afirmação de que “É considerada como um sistema econômico de compartilhamento de bens e serviços, que oferece vantagens de ordem econômica e ambiental propiciando impacto positivo” (l. 5-7). Embora falte complementar a informação, colocando para quem se destina o impacto positivo, vemos que se aproxima mais da proposta do que na abordagem da primeira versão.

Apesar de o acadêmico procurar atender às sugestões registradas nos *comentários* da primeira versão, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, ainda não alcançou o *parâmetro de sentido*, pois ao passar do processo de *sintagmatização* para o de *semantização*, não consegue enunciar um arranjo discursivo, inserido em uma *transversalidade enunciativa* que permita dar mais sentido ao artigo, considerando os argumentos “de ordem econômica e ambiental”. Assim, nesse *aqui e agora*, o acadêmico precisa estar atento à *noção de forma e sentido*, prevista pelo *princípio de semantização* para conseguir, pelo *princípio de atualização*, a reconstituição do sentido em sua *(re)escrita*, sendo um novo texto.

Na segunda versão, há um texto renovado sendo um outro texto, instaurando outro sentido, *(re)semantizado* pela *transversalidade enunciativa*. Dando continuidade à introdução, o segundo parágrafo apresenta vantagem de ordem econômica, quando usa “redução de custos para o consumidor” (l. 8-9), “mediante empréstimo e reciclagem de itens” (l. 9), o que seria uma vantagem econômica, que poderia estar associada ao exemplo do terceiro parágrafo, que menciona a “locação de um vestido de festa” (l. 15). O professor aponta para o fato de essa *(re)escrita* ser a possibilidade de realocar as ideias, associando-as em um só parágrafo para estabelecer o *parâmetro de sentido* e de *atualização textual*. Logo, o quarto e o quinto parágrafos podem ser associados, pois tratam sobre vantagens de ordem ambiental com o “compartilhamento da bicicleta” (l. 26) e a “carona compartilhada ou uso de carros de aplicativo de mobilidade urbana” (l. 32-33). Tais arranjos discursivos permitem uma transposição de carga semântica condizentes com a escrita do artigo.

Renovar o texto, nesta *(re)escrita*, é fundamental para alcançar o *parâmetro de atualização textual*. Para tanto, a compreensão dos bilhetes do professor faz a diferença na hora

de reconstituí-lo em seu sentido. Em vista disso, ao falar sobre os argumentos, nos parágrafos de desenvolvimento, precisa ter uma *noção de discurso* para associar, interligar as ideias da argumentação, trazendo uma progressão discursiva ao artigo. Portanto, é necessário associar “vantagens econômica e ambiental”, trazendo uma apropriação de sentido condizente com cada aspecto.

Além disso, alguns signos não estão sendo utilizados na denotação de “palavras”. Segundo Benveniste (1967/1989, p. 227), “cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua”. Alguns signos, por estarem no domínio semiótico, não se inseriram na rede de relações e de oposições com os outros signos na versão textual 2 do Produtor Textual 1, e, por esse motivo, foram sinalizados nos *comentários*, na lateral do texto, para serem ou complementados, substituídos, suprimidos ou mesmo realocados.

A complementação é sugerida no excerto “propiciando impacto positivo” (l. 7), no qual o professor aponta para a necessidade de informar “para quem?”. A substituição é apontada quando o professor solicita: “reveja a forma de colocar a ideia para ter mais sentido” (l. 13-14); “Acho que seria “redução”. Veja.” (l. 24); “...a conclusão precisa retomar o que foi tratado neste texto” (l. 37-42). A supressão é sugerida nos registros: “sugiro excluir o nome do aplicativo” (l. 10); “acho que não precisa dizer ‘Terra’” (l. 25). E a realocação, por sua vez, é indicada ao chamar atenção do acadêmico de que “Este parágrafo tem uma frase só. Reveja.” (l. 32-36).

Além dos *comentários*, o professor utilizou recursos ou tipográficos, tais como: cores, tanto no realce do texto [“impacto” (l. 7), na cor amarela] quanto na escrita [“a depredação do meio ambiente” (l. 20), na cor vermelha]; tachado, “redução” (l. 25), ou de revisão, com anotações relacionadas à parte específica do texto, indicando os signos ou o conjunto de signos em trechos, com a finalidade de *semantizá-los* para pertencer ao domínio semântico, tornando-se palavras engendradas no discurso com o intuito de atingir o *parâmetro de bom texto*, o que se espera para o *aqui e agora* na (re)leitura do artigo, abordado a seguir.

6.1.1.5 Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 1 pelo professor e pelo público-alvo

Esta instância dá-se, também, em um momento ímpar, com as marcas linguística que ambos – professor e aluno – deixam no texto, estabelecendo o *parâmetro de referência* fundido na *correlação de subjetividade*: o acadêmico, concentrando-se na (re)leitura e na (re)escrita do ato enunciativo em construção e reconstrução do sentido, buscando a qualificação do seu dizer para a atuação de sujeito-produtor; o professor, na função de interventor, auxiliando o

acadêmico como *homem na língua(gem)*, na produção do artigo, para “falar de”, falar sobre a EC, com mais propriedade.

A partir desse cenário, percebe-se que, na versão final, o acadêmico conseguiu estabelecer uma *correlação de pessoalidade*, falando, de forma singular, sobre a *não pessoa* “ele”, sendo “as informações textuais referenciadas pelo articulista”, destacando que o uso da EC tem vantagens, o que já indica no título, ao utilizar a palavra “benefícios” de ordem econômica e ambiental o que “impacta, de forma positiva, o meio ambiente e, conseqüentemente, a nossa qualidade de vida” (l. 35-36). O aluno, então manifesta a sua posição a partir da proposta de produção textual e consegue mostrar o seu juízo de valor, contemplando a proposta. Ao falar, novamente, sobre a EC, observamos que o aluno teve mais *noção* sobre a *forma* e o *sentido*, pelo *princípio de semantização*, conseguindo estabelecer a *transversalidade enunciativa*, ao apropriar-se do sentido da *língua-discurso*. Ou seja, ao produzir o artigo, o acadêmico *semantizou* a temática, apontando e desenvolvendo a ideia sobre os dois argumentos que trazem vantagens no uso da economia compartilhada: “de ordem econômica⁹⁰ e ambiental”, utilizando a estratégia argumentativa da exemplificação dos benefícios/vantagens para enfatizar a argumentação, tendo em vista estabelecer o *parâmetro de sentido*.

Houve um encaminhamento relevante no que tange ao processo de *sintagmatização/semantização* para o sentido global do texto, trazendo locação e reciclagem ou customização de itens (l. 9-10) no que se refere à economia e à utilização de bicicleta e carro de aplicativo quanto ao meio ambiente no terceiro parágrafo, pois vemos linearidade no desenvolvimento de semantização quanto à temática textual, o que promove a *transversalidade enunciativa*, para que o texto atinja um *parâmetro de sentido*. Conseguimos ver isso quando, já na introdução, o Produtor Textual 1 menciona as vantagens do uso da EC: “oferece vantagens de ordem econômica e ambiental propiciando impacto positivo para a sociedade” (l. 6-7); em seguida, no segundo parágrafo, atualiza o seu discurso, utilizando o conector “uma vantagem que a economia compartilhada nos proporciona [...]” (l. 8), e, dando continuidade, no terceiro parágrafo, utiliza o conector “outra vantagem é [...]” (l. 19). Tais recursos linguísticos contribuem para a compreensão semântica do artigo, interligando os argumentos para compor o todo do texto, considerando o *método global* composto por essa articulação semântica.

Além da interligação com esses signos que se engendram no uso da língua, no discurso escrito, a Produção Textual 1 traz os exemplos pertinentes a cada argumento, atualizando a estratégia argumentativa na discussão enunciativa. Assim, quando aborda sobre a vantagem

⁹⁰ Mesmo implicitamente, pois o Produtor Textual 1 não mencionou isso de forma direta, entendemos que o argumento de ordem econômica se insere no aspecto da qualidade de vida do consumidor.

econômica, no segundo parágrafo, traz a possibilidade de “locação e reciclagem ou customização de itens” (l. 9-10), sendo que, exemplifica a locação de item com “vestido de festa” (l.10) e a customização com “transação de compra ou venda de item usado como roupas, eletrodomésticos, livros... em sites de plataformas de *marketplace*, mais conhecidas como plataformas virtuais de desapego” (l. 13-15). No terceiro parágrafo, fala sobre a redução de poluição e de lixo para o meio ambiente, diminuindo a emissão de gases tóxicos ao planeta, com o uso de compartilhamento de bicicletas (l. 19-24) e carona por meio de carros de aplicativo de mobilidade urbana (l. 25-29). Essa (re)semantização demonstra um texto reinventado em que o aluno, reconfigurando o quadro enunciativo, articula a *língua-discurso*, em sua totalidade, reestabelecendo o *parâmetro de sentido*.

Para a conclusão, embora não tenha conseguido excluir a informação constante na primeira versão de que há “benefícios tanto ao usuário quanto ao associado” (l. 31), conseguiu retomar o texto. Além de utilizar um conector de sentido conclusivo, “desse modo” (l. 30), retoma os benefícios/vantagens de ordem econômica ao dizer que a EC proporciona “a oportunidade de novas experiências com um valor mais baixo” (l. 32-33) e “impacta de forma positiva o meio ambiente” (l. 36). Nesse *espaço* e *tempo*, vemos uma melhoria, mesmo que parcial, na expressão escrita do aluno, enquanto sujeito que vivencia a sua experiência humana de escrita, aprimorando-a a cada vez que enuncia.

Nesses termos, pelo *princípio de atualização*, a noção de *espaço* e *tempo* fica renovada no discurso pelas escolhas lexicais e sintáticas que revelam no enunciador uma subjetividade de articulista, que, fundida com a *(inter)subjetividade*, estabelece referência com um *eu-tu-aqui-agora*, instituída por outro sentido, em outro texto. Acreditamos que isso seja fundamental para que o leitor, “tu”, se aproprie do sentido do todo com facilidade, pois, nas palavras de Naujorks (2011), a leitura não se reduz ao entendimento das unidades, separadamente, sendo no conjunto global que surgirá o sentido. Em razão disso, a (re)escrita intitulada “Benefícios que a economia compartilhada proporciona”, alcança um *parâmetro de atualização textual* para um artigo de opinião.

Com o percurso que o acadêmico estabeleceu, na condição de *diálogo* com o professor, visualizamos, pelo *princípio de discursividade*, uma aparente *noção de discurso* mais ciente, em que pôde ler, (re)ler, compreender *comentários*, escrever e (re)escrever o artigo de opinião, aprimorando a sua experiência *loquens* para instaurar-se como *o homem na língua(gem)*. O acadêmico, ao *semantizar* a língua, tornando-a *língua-discurso*, consegue atender às especificações da escrita do artigo, particularizando uma persuasão através da argumentação que *semantiza* para convencer o leitor. Como Produtor Textual 1, argumentou, inserindo

exemplos. Para falar sobre a vantagem econômica, trouxe “locação” (l. 9) e “plataformas de *marketplace* de itens” (l. 15); e para falar sobre o benefício ao meio ambiente tratou do “compartilhamento de bicicletas” (l. 21) e de “carros de aplicativos para mobilidade urbana” (l. 26). Isso possibilitou que ele enunciasse, com clareza, a ideia que defendia, até porque, na prática, são recursos muito utilizados.

Com isso, pode alcançar a qualificação da passagem de locutor a sujeito, de um *homem na língua* que produz texto, tendo em vista o *parâmetro de bom texto*. A opinião que imprime no texto sobre a EC marca a sua presença no discurso como sujeito que, ao dizer sobre “ele” diz também de si, pela *referência*: “a atribuição de referência implica um processo – *sintagmatização-semantização*, termo que apresenta o sujeito implicado no exercício da língua, dizendo-se e dizendo a situação enunciativa” (FLORES et al., 2008, p. 73). Portanto, ao “falar” da EC, fala sobre sua subjetividade como produtor do artigo.

Pensando por esse prisma, conseguimos fazer um retrospecto das versões anteriores, percebendo que o sujeito, *aqui* implicado no exercício da *língua(gem)*, conseguiu, pela *relação (inter)subjetiva*, estabelecida através da intervenção avaliativo-enunciativa, qualificar a sua passagem de locutor a sujeito da produção textual do artigo de opinião. Essa conquista, encaminha a leitura do texto para a (re)leitura, ampliando o seu alcance, pois, além do professor, *agora*, outros leitores podem ocupar o lugar de “tu”, estabelecendo *diálogo* com o texto, corroborando ou não com o ponto de vista, trazido pelo Produto Textual 1, sobre os benefícios/vantagens da economia compartilhada, em uma relação *(inter)subjetiva*, iniciando um novo ciclo enunciativo.

6.1.2 Produção Textual 2

À produção a seguir, denominamos de Produção Textual 2, e ao aluno dirigimo-nos como Produtor Textual 2.

a) Escrita da Produção Textual 2

Artigo de Opinião

Produtor Textual 2

Com o aumento constante dos preços, as pessoas precisam procurar novos meios de para economizar. Nesse aspecto, surge a economia compartilhada, que é uma nova maneira de utilização de bens e serviços e que contribui tanto para pessoas quanto para empresas em diversas formas. Esse novo modelo de negócios tem como principal característica o compartilhamento de bens, surgindo a partir da ideia que não, necessariamente, eu preciso adquiri-los.

Todos nós temos o sonho de ter nosso próprio carro, mas nem todos temos condições de comprar um. Entretanto, volta e meia nos deparamos com a necessidade de nos locomovermos rápido e por longas distâncias, ou seja, temos um problema e precisamos de uma solução, que no caso, exemplificando, temos os motoristas de aplicativo. Através deles você pode utilizar dos benefícios que ter um carro provê, sem ser necessário fazer a compra do mesmo.

Esse modelo apresenta a característica do benefício mútuo, onde ambas as partes, a pessoa que possui o produto e a pessoa que consome, o aproveitam de alguma maneira. Nesse caso, o motorista já possui o veículo e quer conseguir uma renda através das caronas e o passageiro utiliza de o carro, com todo seu conforto, praticidade e mobilidade, sem precisar se preocupar com os gastos de manutenção do veículo.

Visando a parte econômica, algo com muito valor agregado que seria caro para somente uma pessoa, torna-se barato quando ocorre essa divisão de valores. Para as empresas, por exemplo, que lidam com muitas quantias de dinheiro, mas por razões estruturais ou econômicas não conseguem fazer a compra de um certo equipamento, porém, conhecem outra empresa que o possui, é muito mais prático terceirizar o serviço com essa empresa do que comprar um equipamento novo.

Além do fator econômico, compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente, pois não é preciso adquirir um novo bem. Reduzir a demanda por novos produtos gera uma menor necessidade do uso de recursos naturais e, conseqüentemente, diminuir a emissão de gases de efeito estufa dos processos de produção.

Produtor textual 2:

Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo. Você conseguiu, de modo geral, delimitar a argumentação, bem como utilizar conectores, o que, além de valorizar a escrita do seu texto, deixa mais esclarecida a ideia a ser registrada.

Apesar disso, você precisa atender à proposta de produção textual.

Sugestão:

Lembre-se do título e da marcação dos parágrafos. Aprofunde um pouco mais a estratégia argumentativa, tendo em vista substanciar os argumentos que embasam a tese central do artigo, trazendo exemplos mais concretos que se aproximem mais dos argumentos. O artigo precisa ter um parágrafo de Conclusão, também; nesta primeira versão não há: rever isso.

Você optou em tratar dos benefícios que o uso da economia compartilhada traz para o usuário e a empresa, e, lembrando da proposta de produção, só, no último parágrafo, trouxe sobre o meio ambiente. Pela proposta, teria que abordar a respeito do impacto positivo que a economia compartilhada gera para qualidade de vida do consumidor e para o meio ambiente. Dessa forma, releia a proposta de produção, pensando em contemplá-la e decida sobre a delimitação para propor a tese central do texto, considerando a reescrita.

Você é capaz de potencializar a sua a escrita!!! Vamos aprimorando!!!

Comentado [U1]: O seu artigo precisa ter título

Comentado [U2]: Sugiro: Diante dessa situação,

Comentado [U3]: Como contribui?

Comentado [U4]: Especifique as formas

Comentado [U5]: "tem", pois refere-se a modelo

Comentado [U6]: Reveja pessoa verbal

Comentado [U7]: Não podemos afirmar que todos têm o mesmo sonho

Comentado [U8]: Termo muito coloquial para ser usado em artigo

Comentado [U9]: Sugestão: substituir por "carros de aplicativo de mobilidade urbana"

Comentado [U10]: Acredito que, para atender a proposta da produção, você tenha trazido, no fim do texto, o aspecto ambiental. Mas, como é o parágrafo de Conclusão, não fica adequado trazer nova informação, tendo em vista retomar as ideias e concluir o texto.

b) (Re)escrita da Produção Textual 2 - versão 2

Economia compartilhada: uma alternativa inovadora de negócios

Produtor Textual 2

1 Com o aumento constante dos preços, as pessoas buscam novos meios de economizar. Diante dessa situação, surge como opção a economia compartilhada, que é uma nova maneira de utilização de bens e serviços e que impacta de forma positiva a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. Esse novo modelo de negócios tem como principal característica o compartilhamento de bens, surgindo a partir da ideia que não necessariamente eu preciso adquiri-los.

Nesse sentido, um aspecto a considerar é que compartilhar dispersa os custos de negócio e os tornam mais acessíveis com uma segurança maior do contato entre os envolvidos na locação e venda dos recursos. Ou seja, dividir gera economia para todos envolvidos na transação e facilita o acesso a bens que não estariam à disposição de todos, além de ressaltar a valorização das relações, pois há uma maior interação entre os participantes, intensificando o vínculo de amizade e, colaborando para a qualidade de vida do consumidor.

Outro aspecto importante, é que compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente, pois não é preciso adquirir um novo bem. Reduzir a demanda por novos produtos gera uma menor necessidade do uso de recursos naturais e, conseqüentemente, diminui a emissão de gases de efeito estufa dos processos de produção. Assim, ocorre um aumento na flexibilidade financeira, com destaque ao acesso a esses produtos, reduzindo o acúmulo e o desperdício de materiais.

20 Entre as diferentes formas de colaboração entre as pessoas, podemos citar o compartilhamento de veículos. Infelizmente nem todos têm condições para comprar um carro. Entretanto, constantemente nos deparamos com a necessidade de nos locomovermos rápido e por longas distâncias. Com esse intuito foram criados os carros de aplicativo de mobilidade urbana, através dos quais, você o usuário pode utilizar dos benefícios de ter um carro, sem ser necessário fazer a sua compra de mesmo, o que também colabora para a qualidade de vida enquanto consumidor.

Com isso, é importante ressaltar que esse modelo apresenta a característica do benefício mútuo, onde ambas as partes, a pessoa que possui o produto ou recurso e a pessoa que consome, o aproveitam de alguma maneira. Nesse caso, tanto o motorista que já possui o veículo e quer conseguir uma renda através das caronas quanto o passageiro o qual utiliza o carro com todo seu conforto, praticidade e mobilidade, sem precisar se preocupar com os gastos de manutenção do veículo, podem beneficiarem-se.

Portanto, existe a inevitável necessidade de adotarmos pensamentos colaborativos, pois existe uma associação direta na forma como nos relacionamos e interagimos com o meio ambiente, alinhando nossas demandas por produtos com uma boa relação com a natureza e entre as pessoas, além de flexibilizarmos nossos gastos. Assim, diante da falta de ter o poder de compra, a EC nos proporciona condições para usufruir dos serviços

Comentado [U1]: Eu excluiria a palavra "novos", pois repete na sequência do parágrafo.

Comentado [U2]: ... a partir da ideia "do seu uso sem a necessidade de aquisição"

Comentado [U3]: Não seria "diminui" em vez de "dispersa"?

Comentado [U4]: Não seria "oportunidade" em vez de "segurança"?

Comentado [U5]: Analise a necessidade de usar a palavra "todos" duas vezes.

Comentado [U6]: Sugestão: use "propiciar ou proporcionar" em vez de "ressaltar"

Comentado [U7]: Precisa especificar o tipo de "relações". Acredito que seja "relações interpessoais"

Comentado [U8]: Evite a repetição próxima da palavra "entre"

Comentado [U9]: Sugestão: Substitua por "vantagens"

Comentado [U10]: Cite na ordem trazida no texto: com as pessoas, com o meio ambiente além da diminuição dos gastos.

Comentado [U11]: Não seria "reduzimos"

fornecidos por pessoas que compartilham do pensamento inovador agregado à maneira consciente que utilizamos o dinheiro, além da preocupação com a preservação do meio **40**ambiente.

Embora não possuímos muito poder de compra, possuímos condições de usufruir e aproveitar dos benefícios que a economia compartilhada nos proporciona, através dos diferentes serviços fornecidos por pessoas com esse mesmo pensamento inovador e com um enorme potencial de revolução na maneira como utilizamos nosso dinheiro.

Produtor textual 1:

Seu texto já aproximou-se mais da proposta de produção textual, quanto à definição argumentativa. Utilizou palavras conectoras que deram a progressão temática e encaminharam, com mais clareza, o sentido a ser expresso. Além disso, você intitulou o seu artigo com um bom título.

Sugestão:

Atente à sequência das estratégias argumentativas que precisam estar bem articuladas aos argumentos para dar coerência e progressão temática ao texto. Como é tratada, primeiramente, da qualidade de vida do consumidor realoque o terceiro parágrafo, que trata sobre o meio ambiente, colocando-o antes da Conclusão para não interromper a progressão temática do texto.

Deixei sugestões para melhoria do artigo e, além disso, indiquei uma adaptação para a Conclusão, tendo em vista o que foi trazido no texto. Veja se concorda.

Você está mostrando mais habilidade para a escrita!!! Vamos aprimorando!!!

c) *(Re)escrita da Produção Textual 2 - versão final*

Economia compartilhada: uma alternativa inovadora de negócios

Produtor Textual 2

1 Com o aumento constante dos preços, as pessoas buscam meios de economizar. Diante dessa situação, surge como opção a economia compartilhada, que é uma nova maneira de utilização de bens e serviços e que impacta, de forma positiva, a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. Esse modelo inovador de negócios tem como 5 principal característica o compartilhamento de bens, surgindo a partir da ideia do seu uso sem a necessidade de aquisição.

Nesse sentido, um aspecto a considerar é que compartilhar aumenta a possibilidade de negócios, tornando-os mais acessíveis, o que oportuniza maior do contato entre os envolvidos na locação e venda dos recursos. Ou seja, dividir gera economia para os que 10 realizam a transação e facilitam o acesso a bens que não estariam à disposição, além de propiciar a valorização das relações interpessoais, pois há uma maior interação entre os participantes, intensificando o vínculo de amizade e, colaborando para a qualidade de vida do consumidor.

Dentre as diferentes formas de colaboração entre as pessoas, podemos citar o 15 compartilhamento de veículos. Infelizmente, nem todos têm condições de comprar um carro, entretanto, constantemente, nos deparamos com a necessidade de nos locomovermos rápido e por longas distâncias. Com esse intuito foram criados os carros de aplicativo de mobilidade urbana, através dos quais o usuário pode usufruir das vantagens de ter um carro, sem ser necessário fazer a sua compra, o que também colabora para a 20 qualidade de vida, enquanto consumidor.

Além disso, ressaltamos que esse modelo apresenta a característica do benefício mútuo, onde ambas as partes, a pessoa que possui o produto ou recurso e a pessoa que consome, o aproveitam de alguma maneira. Nesse caso, tanto o motorista que já possui o veículo e quer conseguir uma renda através das caronas quanto o passageiro o qual utiliza 25 o carro com todo seu conforto, praticidade e mobilidade, sem precisar se preocupar com os gastos de manutenção do veículo, podem beneficiarem-se.

Outro aspecto importante, é que compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente, pois não é preciso adquirir um novo bem. Reduzir a demanda por novos produtos gera uma menor necessidade do uso de recursos naturais e, 30 conseqüentemente, diminui a emissão de gases de efeito estufa nos processos de produção. Assim, ocorre um aumento na flexibilidade financeira, com destaque ao acesso a esses produtos, reduzindo o acúmulo e o desperdício de materiais.

Portanto, é inevitável a necessidade de adotarmos pensamentos e atitudes colaborativos, pois existe uma associação direta na forma como nos relacionamos e 35 interagimos com as pessoas, reduzimos nossos gastos e alinhamos nossas demandas por produtos com uma boa relação com a natureza. Assim, diante da falta de ter o poder de compra, a economia compartilhada nos proporciona condições para usufruir dos serviços fornecidos por pessoas que compartilham do pensamento inovador agregado à maneira consciente que utilizamos o dinheiro, além da preocupação com a preservação do meio 40 ambiente.

6.1.2.1 Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 2

Ao lermos a primeira versão do texto do Produtor Textual 2, percebemos que o acadêmico conseguiu estabelecer a relação de *(inter)subjetividade* com os textos indicados para a leitura. Passando pela *inversibilidade* e *reversibilidade*, conseguiu, na troca de turnos, em contexto de *diálogo*, estabelecer a apropriação dos sentidos dos textos. Importante lembrar que prevíamos que, no terceiro momento da instância de leitura, o professor auxiliaria o aluno na compreensão, mostrando as possibilidades de leitura possíveis, de acordo com a delimitação temática de cada um sobre a EC.

Observamos isso quando detectamos, na Produção Textual 2, ideias oriundas dos textos. No parágrafo da introdução, quando o acadêmico diz que “Com o aumento dos preços, as pessoas precisam procurar novos meios para economizar” (l. 1-2) e em seguida afirma que a EC “é uma nova maneira de utilização de bens e serviços que contribui tanto para pessoas quanto para empresas” (l. 2-3), inferimos que há uma transposição de parte da conclusão do Texto 1, do Anexo C, que dispõe que “a economia compartilhada é uma luz no fim do túnel diante da crise que todos enfrentam, tanto para as empresas quanto para as pessoas”. No quarto parágrafo dessa primeira versão, o exemplo de que “é muito mais prático terceirizar o serviço com essa empresa do que comprar um equipamento novo” (l. 20-21) remete à “terceirização de equipamentos para as empresas como uma forma de economia compartilhada”, ideia presente no Texto 1 do Anexo C. Além disso, ao falar sobre o aspecto ambiental, afirmando que “compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente” (l. 22), estabelece uma relação com a ideia trazida na página 694 do Texto 4, do Anexo D, que afirma o seguinte: “[...] a consciência socioambiental vem sendo estimulada mundialmente nos últimos anos devido à necessidade de um comportamento mais sustentável por parte dos consumidores”.

Tendo por base essa exemplificação, podemos considerar que o acadêmico, como leitor, ocupou o lugar de “eu”, sujeito-leitor, estabelecendo sentido no que leu, inclusive, aquilo que está submerso na semantização. É provável que ele tenha de ter lido várias vezes, instaurando várias instâncias discursivas, conduzidas pela *correlação de subjetividade*, o que permitiu a elucidação da compreensão leitora, chegando ao quarto momento, o de apropriação do(s) sentido(s) do texto. Dessa forma, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, percebemos, no acadêmico, a *noção de sujeito*, na reconstrução do sentido da leitura que o faz, como *o homem na língua*, atingindo o *parâmetro de referência*.

Com isso, pelo *princípio de semantização*, mostra a sua *noção de forma e sentido*, apropriando-se da *língua(gem)* dos textos, pela leitura. Nas palavras de Flores (2013), a

linguagem fundamenta a realidade do sujeito quando manifesta a sua enunciação. Nesse *espaço* e *tempo*, vemos que há uma manifestação advinda dos textos, atualizando as informações. Principalmente no que se refere à informação do segundo e do terceiro parágrafos, relacionada ao uso de “motoristas de aplicativo” (l. 9), entendemos que as ideias estão apresentadas de acordo com as vivências do acadêmico, deixando marcas da sua subjetividade como cidadão que vive em sociedade e que tem conhecimento desse serviço.

Tais vivências partem da prática social, comum no exercício da *língua(gem)* “nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 104). Nessa descoberta, o acadêmico, enquanto *homem na língua(gem)*, interpreta a sociedade e consegue extrair dela, também, as informações e experiências vivenciadas sobre a EC, podendo, como *Homo loquens*, pela linguagem, expressar-se na escrita do artigo de opinião, próxima instância a ser analisada.

6.1.2.2 Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 2

Para esta primeira versão da Produção Textual 2, o acadêmico realizou as leituras indicadas sobre a temática e, de maneira singular, expressou a unicidade e a subjetividade, tentando colocar-se no lugar do *homem que está na língua*. Importante esclarecer que consideramos isso como uma tentativa porque o acadêmico não conseguiu atender à proposta de produção textual em sua primeira instância de escrita. Assim, enquanto a proposta delimita tratar sobre “o impacto positivo que a economia compartilhada gera para a qualidade de vida do consumidor e para o meio ambiente”, a versão 1 trata sobre “os benefícios que o uso da economia compartilhada traz para o usuário e a empresa”.

Nesse sentido, entendemos que não houve a reconstrução do sentido no momento da leitura da proposta, não conseguindo estabelecer com ela uma relação (*inter*)*subjetiva*. Com isso, ao tratar da temática, foi difícil “falar de”, no caso, falar sobre “ele”, de acordo com o recorte estabelecido pela proposta. O *princípio de atualização* no *espaço* e no *tempo* da produção inicial não se efetivou para atualizar a *língua-discurso* inserida no artigo de opinião, o “ele”, e, não ocorrendo essa renovação, não alcançou o *parâmetro de atualização textual*.

No entanto, vemos que o Produtor Textual 2 busca estabelecer a *correlação de subjetividade* com o seu leitor, para ter a sua cumplicidade, quando utiliza o verbo conjugado na primeira pessoa do singular “não, necessariamente, eu preciso adquiri-los” (l. 5), sendo que o “eu”, pronome, tem função de representar a primeira pessoa do singular, mas, no *aqui* discursivo, pode ser considerado como “nós”, a primeira pessoa do plural, tendo em vista que,

em seguida, passa a utilizá-lo. Exemplificamos isso com excertos do segundo parágrafo: “nós temos o sonho de ter nosso próprio carro, mas nem todos temos condições de comprar um” (l. 6-7); “nos deparamos com a necessidade de nos locomovermos rápido e por longas distâncias, [...]” (l. 7-8); “[...] precisamos de uma solução [...]” (l. 8). Além disso, o *diálogo* fica estabelecido, também transparecendo uma maior aproximação, quando se refere ao seu interlocutor como “você”, no fim do segundo parágrafo: “você pode utilizar dos benefícios [...]” (l. 9). Apesar de ter em mente uma tentativa de aproximação, precisaria utilizar uma só forma de expressão para enunciar-se no artigo.

Ao lermos essas marcas linguísticas, percebemos que o locutor se manifesta como um sujeito que gostaria de ser proprietário de um carro, mas o aspecto financeiro o impede de adquirir um. E, nesse cenário, inferimos que pensa que, além dele, outras pessoas estariam nessa situação, e, precisando da locomoção, a opção seria o uso de “carros de aplicativo de mobilidade urbana”, chamada pelo acadêmico de “motorista de aplicativo” (l. 9). Com isso, percebemos *um parâmetro de referência* de um “eu” que valoriza esse serviço, considerando a sua utilidade. Isso é destacado no terceiro parágrafo, quando na Produção Textual 2, o aluno salienta que essa modalidade de EC “apresenta a característica do benefício mútuo” (l. 11): tanto para quem oferece quanto para quem usufrui do serviço. Apesar disso, precisa realizar melhorias para qualificar-se como sujeito-produtor textual.

O quarto parágrafo exemplifica com a prática de terceirização, propondo uma reflexão sobre como a empresa pode usufruir do serviço de um equipamento sem precisar comprá-lo, o que estabelece *parâmetro de sentido* com a temática do artigo, mas não com a proposta de produção. Além disso, a conclusão não é um parágrafo característico, pois em vez de concluir, retomando o texto, apresenta nova ideia, no caso, voltada ao aspecto ambiental: “além do fator econômico, compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente” (l. 22).

Nessa medida, visualizamos um *princípio de semantização* falho, pela falta da *noção de forma e sentido*, em que, ao empregar a língua, escolhe as palavras e as apresenta em um encadeamento sintático, não chegando a *semantizar*, pois produz um texto que precisa ainda estar coerente e coeso. Isso se dá, primeiramente, porque não atendeu à proposta, nesta primeira versão, e, além disso, porque, embora tenha utilizado alguns conectores, o texto precisa ter uma unidade discursiva, desde o título até a conclusão, para que, com a *transversalidade enunciativa*, aproprie-se do sentido da *língua-discurso*, estabelecendo um *parâmetro de sentido* condizente com a proposta de produção e com o artigo para, assim, chegar aos *parâmetros de atualização textual e de bom texto*, o que pode ser alcançado a partir da leitura e intervenção do professor, a seguir apresentada.

6.1.2.3 Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 2

O professor, em um primeiro momento de leitura, na condição de locutor-leitor, assume-se como “eu”, e pelo *princípio de subjetividade*, procura instaurar-se como sujeito-leitor do texto do aluno. Nessa instância, a compreensão dos sentidos do discurso está para além das unidades dos signos, e, nesses termos, como afirmam Ferreira e Teixeira (2007, p. 41), “o leitor transforma-se em *(co)enunciador*, pois produz sentidos a partir de sua história de vida, seus valores, sua cultura”. Além disso, consideramos que o professor consiga produzir sentidos pelo seu conhecimento tanto linguístico quanto sobre a temática da EC, *(co)enunciando-se* a partir do seu entendimento com o texto, alcançando com ele um *parâmetro de referência*.

Outrossim, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, ao compreender o ato enunciativo escrito em sua primeira versão, o professor dirige-se ao aluno, Produtor Textual 2, como alocutário, para tecer *comentários* sobre o seu artigo. Estabelece-se, assim, um ato enunciativo de avaliação em que o professor, como interventor, adota os princípios necessários para orientar a (re)escrita do texto, em que “ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84, grifo do autor). Assim, dirige-se ao acadêmico, o seu alocutário, para enunciar a sua avaliação, apontando, as pertinências e as inconsistências textuais da primeira versão.

Pelos *comentários*, podemos verificar que o aluno precisa ter mais *noção de forma e sentido* pelo *princípio de semantização*, ao estabelecer a *correlação de pessoalidade*, “falando de”, com mais propriedade. Dessa forma, segundo Knack e Oliveira (2017, p. 709), o professor “é um homem avaliando o que o outro falou ou escreveu”, o que, no caso, é uma avaliação bem singular, com o *aqui-agora* da primeira versão escrita, visando à (re)escrita em que o “ele” fica atualizado para ter um *parâmetro de bom texto*.

Dessa maneira, o professor aponta, de início, a ausência da marcação dos parágrafos e do título do artigo de opinião. Estimamos que, como o texto não seguiu a proposta de produção, não tendo uma linearidade temática do início ao fim, o Produtor Textual 2 tenha tido mais dificuldade para unir as noções gêmeas de *forma e sentido*, no intento de *semantizar*, no domínio semântico, palavras que tenham ação, umas sobre as outras, em seu agenciamento, para denominar o título.

Nos *comentários* expressos na lateral do texto, o professor aponta para a necessidade de propor melhorias, entendendo auxiliar o aluno a apropriar-se da *língua(gem)*, visando “referência à situação do discurso e à atitude do locutor” (BENVENISTE, 1966/1989, p. 230), como oportunidade para suprimir as inconsistências dessa versão inicial. Assim, marca-se,

enunciativamente, com o intuito de impulsionar a “sintagmatização das palavras, em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem como signo” (TEIXEIRA; FERREIRA, 2008, p. 66). Vemos que alguns signos ou conjunto de signos precisam ser ou aprimorados: “volta e meia” (l. 7), “motoristas de aplicativo” (l. 9); ou substituídos: “nesse aspecto” (l. 2), “têm” (l. 4); “eu” (l. 5); ou excluídos: “Todos nós temos o sonho de ter nosso próprio carro” (l. 6), “Além do fator econômico, compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente [...]” (l. 22-25); ou mesmo complementados: como “contribui” (l. 2); quais seriam as “diversas formas” (l. 3-4).

Além desses, há, abaixo do texto, *comentários* de abrangência mais generalizada, primeiro, prezando pelo entendimento da temática EC: “Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo. Você conseguiu, de modo geral, delimitar a argumentação, bem como utilizar conectores, o que, além de valorizar a escrita do seu texto, deixa mais esclarecida a ideia a ser registrada”, e, depois, atentando para a melhoria: “Apesar disso, você precisa atender à proposta de produção textual”. O professor, como locutor, sujeito que entende do processo de *sintagmatização/semantização*, busca mostrar ao aluno que o sentido da palavra está no seu emprego, e, para isso, orienta: “Aprofunde um pouco mais a estratégia argumentativa, tendo em vista substanciar os argumentos que embasam a tese central do artigo, trazendo exemplos mais concretos que se aproximem mais dos argumentos”.

O docente ainda deixa sugestões pelo quadro figurativo “eu”-“tu”, com a noção de que precisa enunciar-se com clareza e objetividade acerca do texto, partilhando o seu conhecimento *loquens*. Com esse intento, quando diz que: “O artigo precisa ter um parágrafo de conclusão, também; nesta primeira versão não há: rever isso”; além de: “Você optou em tratar dos benefícios que o uso da economia compartilhada traz para o usuário e a empresa, e, lembrando da proposta de produção, só, no último parágrafo, trouxe o aspecto do meio ambiente”; “Pela proposta, teria que abordar a respeito do impacto positivo que a economia compartilhada gera para qualidade de vida do consumidor e para o meio ambiente”. Assim, o acadêmico precisa (re)ler para mostrar-se como um *Homo loquens* que tem mais noção da delimitação do artigo o qual apresenta como *a língua* está presente *no homem*, quando esse homem, o aluno, argumenta.

Ele, o acadêmico, precisa apropriar-se do sentido renovado, indicado pelo professor: “Dessa forma, releia a proposta de produção, pensando em contemplá-la e decida sobre a delimitação para propor a tese central do texto, considerando a reescrita”. Essa apropriação gera *outro texto*, com *outro sentido*, no intuito de chegar ao *parâmetro de atualização textual*, em que o “eu” possa ser atuante na prática social como articulista.

Para tanto, o professor, em seu último comentário, enfatiza sobre a aptidão do locutor para a realização de um quadro enunciativo reconstituído pela escrita, quando incentiva: “Você é capaz de potencializar a sua a escrita!!! Vamos aprimorando!!!”. Portanto, instaura-se um *eu-tu-aqui-agora* ímpar para a instauração de outra instância, determinante e instigante para definir a (re)escrita textual, o que abordamos a seguir.

6.1.2.4 Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 2 pelo acadêmico

Assim como ocorreu com a Produção Textual 1, a (re)escrita do artigo ocorre na versão 2 para depois chegar à instância final. Mais uma vez, o professor precisa orientar o aluno, em uma relação de *(inter)subjetividade*, para definir um *parâmetro de referência* que se renove na (re)escrita do texto. Como é uma atividade que está sendo construída pelo contexto de *diálogo*, é fundamental a presença do professor nesse momento em que o aluno está se inserindo, no contexto acadêmico, com o seu discurso sobre a EC para *significar*. Esse ato de enunciação precisa trazer um acontecimento novo para dar existência à sua escrita, enquanto sujeito, para ser *o homem na língua(gem)*.

Percebemos que da primeira para a segunda versão houve mais *noção de forma e sentido*, possibilitando, pelo *princípio de semantização*, uma melhor apropriação da *língua(gem)* pelo aluno para uma aproximação do *parâmetro de sentido*, pois ainda precisa rever alguns aspectos apontados pelo professor nessa versão. O título está presente: “Economia compartilhada: uma alternativa inovadora de negócios”, o que podemos considerá-lo como um bom título, pois insere-se na delimitação da temática do artigo.

A introdução dá progressão ao título, quando diz que “as pessoas buscam novos meios de economizar” (l. 1-2); a EC é uma “nova maneira de utilização de bens e serviços” (l. 3) e um “novo modelo de negócios” (l. 4). Vemos uma semantização encadeada pelas palavras “inovadora” (título), novos (l. 1), nova (l. 3) e novo (l. 4), as quais, para evitar repetição, ainda podem ser substituídas por outras que engendrem essa mesma ideia, atualizando o discurso, em uma substituição lexical, mas que continuem reiterando o campo semântico de “inovadora”.

Nessa versão, vemos que ainda o professor precisa manter, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, um *diálogo* sobre “ele”, o texto, incentivando a realização do *parâmetro de sentido*, na passagem do processo de *sintagmatização* para o de *semantização*. Este *aqui-agora*, é fundamental ao acadêmico para, a partir dos *comentários* do professor, compreender melhor a *noção de forma e sentido*, prevista pelo *princípio de semantização*, para, pelo *princípio de atualização*, reconstituir a escrita.

A introdução apresenta o argumento que a EC “impacta de forma positiva a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente” (l. 3-4), sendo que os parágrafos que seguem privilegiam este sobre a qualidade de vida do consumidor, trazendo uma simetria semântica com esse aspecto: o segundo parágrafo menciona que há maior “contato entre os envolvidos na locação e venda dos recursos” (l. 8-9), além de “ter maior interação entre os participantes” (l. 11-12); o quarto parágrafo exemplifica com o compartilhamento de veículos que são os carros de aplicativo de mobilidade urbana, em que “o usuário pode utilizar dos benefícios de ter um carro (l. 25), sem comprá-lo; e, no quinto parágrafo, o Produtor Textual 2 ressalta que tanto o motorista quanto o passageiro beneficiam-se com o recurso de veículo compartilhado: “esse modelo apresenta a característica do benefício mútuo, onde ambas as partes, a pessoa que possui o produto e a pessoa que consome, o aproveitam de alguma maneira” (l. 27-29). E é somente no terceiro parágrafo que o texto aborda algo sobre o meio ambiente, quando afirma que “compartilhar a economia também significa não poluir o meio ambiente” (l. 14-15). Isso poderia ter sido mais bem explorado, para haver um equilíbrio de informações entre os dois argumentos. Além disso, o qual, para não haver uma quebra semântica, entendemos a necessidade de realocar essa escrita para o quinto parágrafo.

A (re)escrita é o rearranjo semântico realizado para tanger o *parâmetro de atualização textual*, e, nessa instância, a compreensão e a interação entre professor e aluno, por meio dos bilhetes escritos e pela comunicação oral, em contexto de diálogo, fazem parte desse processo da reconstituição do texto nesse novo *espaço e tempo* de apropriação de sentido.

No que se refere a esse entendimento por parte do aluno, levamos em consideração o que Teixeira e Ferreira (2008, p. 67) dizem quanto ao domínio semântico a que pertence a frase. Segundo as autoras, o locutor coloca a língua em ação, uma vez que “o sentido da frase é a ideia cada vez particular que ela evoca; sua referência é o estado de coisas que a provoca, ou seja, a situação de discurso a que ela se reporta que não podemos jamais prever ou fixar”. Para isso, o professor buscou recursos que facilitassem a compreensão dos seus recados, sempre em contexto de *diálogo*, a fim de assinalar os signos ou o conjunto de signos que ainda não fizeram parte do domínio semântico do artigo.

Apontamos o que o professor assinalou, nessa segunda versão da Produção Textual 2, incentivando a construção da significância da *língua(gem)* pela frase a partir da *referência*. Desse modo, para reconstruir uma semântica própria, com a língua em uso, o professor orienta: ou para excluir: as palavras “novos” (l. 1), “todos” (l. 9), “entre” (l. 20) e linhas tachadas da conclusão; ou para complementar: “relações”, sendo relações interpessoais (l. 11); ou para substituir: “não necessariamente eu preciso adquiri-los” (l. 6) por “do uso sem a necessidade

de aquisição”, “dispersa” (l. 7) por “diminui”, “segurança” (l. 8) por oportunidade, “ressaltar” (l. 11) por “propiciar ou proporcionar”, “flexibilizarmos” (l. 36) por “reduzirmos”; ou, por fim, para acrescentar na escrita aquilo o que já está sinalizado, em vermelho, no corpo de texto.

Para essa reconstrução semântica, o professor direciona ao acadêmico uma anotação na qual reconhece o aprimoramento já alcançado com relação à primeira versão, mas destaca que ainda é necessária atenção quanto ao processo de semantização, realocando, principalmente o terceiro parágrafo. Como o professor percebe a dificuldade do aluno em “falar de”, estando na segunda versão do texto, deixa sugestões visando um artigo mais producente, mas busca uma troca de diálogo quando diz: “Veja se concorda”. Além disso, aprecia o que o aluno já conquistou em sua escrita do artigo: “Você está mostrando mais habilidade para a escrita!!!”, incentivando-o a melhorar ainda mais para a versão final “Vamos aprimorando!!!”.

Entendemos que é pela enunciação que *o homem está na língua*. Assim, encontra-se um homem, no caso o professor, *dialogando* com o outro homem, o aluno, com alternância do protagonismo da enunciação a cada tomada de palavra, que, orientado pelo princípio de *(inter)subjetividade*, conduz a prática discursiva da produção textual em sala de aula. E é pela *antropologia da enunciação* que *a língua está no homem*, mostrando a experiência *loquens* do professor como leitor e interventor e do aluno como acadêmico produtor textual, ambos em uma relação simétrica, buscando atingir o *parâmetro de bom texto* para a constituição de um novo quadro enunciativo na (re)leitura do artigo, o que, em seguida, abordamos.

6.1.2.5 Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 2 pelo professor e pelo público-alvo

Esta instância engloba as anteriores em que a leitura e a escrita, várias vezes evocadas no decorrer do processo, ficam inerentes à (re)escrita, mas também, à (re)leitura. A *correlação de subjetividade* deu origem ao *princípio de (inter)subjetividade*, o que permitiu associar as marcas linguísticas do aluno com *contornos de sentido* do professor para proporcionar ao acadêmico “falar de” com mais propriedade, qualificando a sua passagem de locutor a sujeito da sua escrita como articulista.

Podemos observar, na versão final, que, embora ainda houvesse aspectos a melhorar, como o aprofundamento da temática, se fez pertinente considerar a dedicação do aluno para aperfeiçoar o seu desempenho no que se refere à *semantização* da língua. Com a *correlação de pessoalidade*, referenciou o “ele”, e singularmente tratou de informações sobre a EC em seu artigo, atentando tanto à proposta como aos *comentários* do professor. Ao renovar essa “fala”, mostrou ter mais *noção da forma e sentido*, e, pelo *princípio de semantização*, conseguiu

estabelecer a *transversalidade enunciativa*, apropriando-se do sentido renovado nesse outro texto pela *língua-discurso*, reconstruindo o texto, considerando um *método global*.

Ao manter a argumentação, defendida já na segunda versão, manifesta um posicionamento favorável ao uso da EC, pois atribui que a maneira de utilização de bens e serviços fornecida pela EC impacta, de forma positiva, a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. Com isso, estabelece o *parâmetro de sentido*, ao trazer as estratégias argumentativas nos parágrafos que seguem.

Para tratar sobre o impacto positivo que a EC proporciona à qualidade de vida do consumidor, o Produtor Textual 2, no segundo parágrafo, menciona que, havendo mais possibilidade de negócios, sendo mais acessível, é oportunizado maior contato entre os envolvidos na locação e venda dos recursos, ocasionando “a valorização das relações interpessoais” (l. 11), o que colabora para “a qualidade de vida do consumidor” (l. 12-13). No terceiro parágrafo, aponta para a utilização de “carros de aplicativo de mobilidade urbana através dos quais o usuário pode ter as vantagens de ter um carro, sem ser necessário fazer a sua compra, o que também colabora para a qualidade de vida, enquanto consumidor” (l. 29-20). O quarto parágrafo versa sobre o benefício mútuo, tanto para o motorista que já possui o veículo quanto para o passageiro que utiliza o carro sem ter de comprá-lo.

E, mesmo trazendo menos informações, o quinto parágrafo aborda sobre o impacto positivo que a EC concede ao meio ambiente, em que “reduzir a demanda por novos produtos gera uma menor necessidade do uso de recursos naturais” (l. 28-29), o que, conseqüentemente, ajuda a preservar o meio ambiente. Para a conclusão, vemos uma retomada de informações do que foi tratado no texto, e, mesmo que tenha sido encaminhada com o auxílio do professor, o aluno teve a oportunidade de concordar ou não, complementar ou não, de acordo com a apropriação de sentido que, enquanto articulista pretende repassar ao seu alocutário, o “tu”, o leitor do seu texto.

Essas readequações deixaram o discurso do artigo renovado pelo *princípio de atualização*, com o enunciador que busca a habilidade da escrita pela (re)escrita, em um novo *espaço e tempo* da leitura e da (re)leitura. Nessa instância, vemos que o seu ato de retomada de palavra aprimorou a sua enunciação escrita, com um texto que apresenta mais sentido, atingindo o *parâmetro de atualização textual*.

Em relação à sua escrita, mesmo que ainda haja aspectos a melhorar, entendemos que o locutor-produtor tenha alcançado a qualificação para ser o sujeito-produtor textual, expressando a sua experiência humana como *o homem na língua*. Com o seu discurso e argumentação, consegue um padrão de persuasão, em uma forma singular de escrever, ainda principiante, mas

que chega a um nível discursivo, para um *parâmetro de bom texto* sobre a EC. Desse modo, outros leitores podem ocupar o lugar de “tu”, e, em contexto dialógico, concordar ou não com o artigo, reconstruindo o seu sentido.

6.1.3 Produção Textual 3

Ao próximo texto denominamos de Produção Textual 3, e ao aluno chamamos de Produtor Textual 3.

a) Escrita da Produção Textual 3 – versão final

Economia compartilhada: Uma tendência em forma de oportunidade

Produtor Textual 3

1 Em um cenário de crise econômica, nós, seres humanos sempre temos um meio para nos reinventarmos. São nesses momentos que estamos propícios a um desenvolvimento de inovações e tendências de mercado até quando se trata de consumo. Nesse sentido, uma opção inovadora é o consumo colaborativo que parte da economia 5 compartilhada, uma nova tendência de negócio, a qual possibilita o empreendedorismo. Assim, novos serviços já estão no mercado, facilitando o dia a dia das pessoas, impactando, de forma positiva, a qualidade de vida do consumidor e proporcionando mais economia e um consumo responsável colaborando com o meio ambiente.

De certo, a ideia de compartilhamento trouxe mais facilidades ao consumidor, de 10 modo que, as pessoas podem utilizar de bens de uso e consumo, sem ter a necessidade de posse do mesmo. As modalidades de consumo compartilhado mais utilizadas aqui no Brasil são os de caronas, aluguéis de casas ou apartamentos que são utilizados para temporadas de férias, e os de compartilhamento ou aluguel de roupas itens. Uma pesquisa do SPC com a Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) publicada em 2018, 15 aponta que, nove em cada dez brasileiros acreditam que a prática vem ganhando mais espaço em sua vida, além disso 81% das pessoas acreditam que a economia colaborativa torna a vida mais fácil e funcional. Tendo em vista as grandes mudanças que ocorreram nos últimos anos, nas quais, a principal delas é quanto ao avanço tecnológico. Sendo precursor da aceleração da economia compartilhada, nos proporcionando esse livre acesso 20 nos serviços e gerenciando com rapidez, agilidade e eficiência a entrega dos mesmos.

Outra questão importante a ser levantada, que trouxe mudança e refletiu positivamente, na qualidade de vida do consumidor, foi a forma como utilizamos os bens de posse e propriedade. Com o meio de compartilhamento, passamos a adquirir apenas o necessário, contribuindo para um consumo mais consciente. Como exemplo, a utilização 25 de serviços de aluguel de bicicletas, além de contribuir para benefício de quem usufrui do uso, essa sobretudo, influencia no uso do carbono, colaborando na redução de extração de recursos naturais evitando a fabricação desnecessária de mais automóveis que já estão disponíveis no mercado.

Além disso, no compartilhamento dos bens, as pessoas que o disponibilizam são 30 diretamente beneficiadas, conseguindo uma renda extra e a capitalização de um recurso que até então estava em desuso. De acordo com a projeção realizada pela empresa de consultoria PwC, a economia compartilhada irá movimentar US\$ 335 bilhões em todo o mundo em 2025, especialistas indicam que o modelo pode contribuir com mais de 30% do PIB do setor de serviços no Brasil, uma oportunidade de empreendedorismo que não pode 35 ser ignorada.

Diante do exposto, a economia compartilhada e o compartilhamento colaborativo estão ganhando um grande espaço em nosso meio, de modo que, trará um grande impacto até para grandes empresas que deverão rever seus conceitos organizacionais. No entanto, é preciso estar aberto a mudanças e ter flexibilidade para se adaptar a esse novo modelo 40 econômico, que vem inspirando pessoas empreendedoras a se reinventarem a partir de uma nova perspectiva, visando um modelo de negócios que amplia a gama de valores da nossa sociedade.

Comentado [U1]: Reveja a ideia e avalie a redundância

Comentado [U2]: Não seria consumo colaborativo?

Comentado [U3]: Esse dado é antigo e, por isso, inadequado/desatualizado para o texto escrito, agora, em 2022

Comentado [U4]: Essa informação sobre o avanço tecnológico é bem importante, mas deveria estar relacionada com o início do parágrafo. Uma forma de fazer isso é dizendo: "o avanço tecnológico foi o precursor da aceleração da EC, pois, além de proporcionar mais livre acesso aos serviços, oferece rapidez (agilidade quer dizer o mesmo que rapidez) e eficiência no seu uso."

Comentado [U5]: Aponte, antes, qual seria a primeira "questão"

Comentado [U6]: Sem acento: influencia

Comentado [U7]: O exemplo é bom, mas está confuso

Comentado [U8]: Informe a data e onde foi publicado. Caso não tiver a informação, sugiro excluir.

Comentado [U9]: Retome os argumentos do texto.

Comentado [U10]: Não seria consumo colaborativo?

Comentado [U11]: Repetiu a palavra "grande"

Comentado [U12]: Eu usaria: "... que, certamente, terão de rever seus conceitos" para modalizar o seu discurso

Comentado [U13]: ... que pode ampliar, até mesmo, a gama de valores...

Produtor textual 3:

Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo, atendendo à proposta de produção textual para a escrita do artigo. Você conseguiu, de modo geral, seguir a estrutura do gênero artigo, lembrando de utilizar conectores, que em sua maioria, tem o uso adequado, valorizando a escrita do seu texto.

Sugestão:

Procure conectar as ideias, compondo o todo do texto. Avalie o uso de conectores, de acordo com o contexto do texto, verificando o sentido que deseja constituir. Atualize as informações quanto aos dados estatísticos. Retome os argumentos do texto na Conclusão. Leia o texto e leia os comentários.

Vamos potencializando, ainda mais, a sua escrita!!!

b) (Re)escrita da Produção Textual 3

Economia compartilhada: Uma tendência em forma de oportunidade

Produtor Textual 3

1 Em um cenário de crise econômica, sempre precisamos ter um meio para nos reinventarmos. São nesses momentos que estamos propícios a um desenvolvimento de inovações e tendências de mercado até quando se trata de consumo. Nesse sentido, uma opção inovadora é o consumo colaborativo que parte da economia compartilhada, uma nova tendência de negócio, a qual 5 possibilita o empreendedorismo. Assim, novos serviços já estão no mercado, facilitando o dia a dia das pessoas e proporcionando mais economia e um consumo responsável, colaborando com a preservação do meio ambiente.

Uma questão importante é que a ideia de compartilhamento trouxe mais facilidades ao consumidor. O avanço tecnológico foi o precursor da aceleração da economia compartilhada, pois, 10 além de proporcionar o livre acesso aos serviços, oferece rapidez e eficiência no seu uso. As modalidades de consumo colaborativo mais utilizadas aqui no Brasil são os de caronas, aluguéis de casas ou apartamentos utilizados para temporadas, e de compartilhamento ou aluguel de roupas. Dessa forma, as pessoas podem utilizar de bens de uso e consumo, sem ter a necessidade de posse dos mesmos, o que permite ter mais economia, colaborando para melhorar a sua 15 qualidade de vida

Outra questão a ser levantada, que trouxe mudança e refletiu positivamente no ramo dos negócios, é a forma com que utilizamos os bens de posse e propriedade. O meio de compartilhamento propicia o desenvolvimento de novas oportunidades de negócios, mas, ao mesmo tempo, nos incentiva para adquirirmos apenas o necessário, contribuindo para um consumo 20 mais consciente. Um exemplo disso é, a utilização de serviços de locação de itens, como roupas, bicicletas, carros, que influencia o consumidor a ter mais economia e ajuda a um consumo mais sustentável, colaborando para a preservação do meio ambiente.

Portanto, a economia compartilhada e o consumo colaborativo estão ganhando espaço em nosso meio, de modo que trazem impactos positivos para a qualidade de vida do consumidor. Para 25 isso, grandes empresas, certamente, terão de rever seus conceitos organizacionais. Assim, é preciso estar aberto a mudanças e ter flexibilização para se adaptar a essa nova tendência, que vem inspirando o empreendedorismo, incentivando a reinvenção e, proporcionando oportunidades inovadoras de negócios, podendo, a partir dessa perspectiva, ampliar, até mesmo, a gama de valores da nossa sociedade.

6.1.3.1 *Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 3*

O Produtor Textual 3, assim como os outros alunos, realizou a leitura do tema EC em que percebemos a qualificação da passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor. Transitou pelo quadro figurativo entre “eu” e “tu”, e, pela função de *inversibilidade* e *reversibilidade*, apropriou-se dos sentidos dos textos como “eu” locutor, reconstituindo-os.

Lembramos de Naujorks (2011, p. 11), quando afirma que “a leitura é uma prática efetiva que supõe o envolvimento do aluno numa posição de sujeito-leitor em um processo que é altamente subjetivo, uma vez que cada leitor imprime sua singularidade no ato de leitura”. Vemos essa singularidade na atualização das informações que parte dos artigos disponibilizados

(Anexos C e D) sobre a EC. O título “Economia compartilhada: uma tendência em forma de oportunidade” é, provavelmente, oriundo das leituras, mas, especialmente, do título do Texto 2 do Anexo C: “Economia compartilhada é uma tendência para 2022”, o que pode se justificar, pois, ao longo do texto, essa “tendência” fica atualizada como uma “opção inovadora” (l. 4) no ramo dos negócios que possibilita o “empreendedorismo” (l. 5, l. 34).

Na introdução, quando aponta que “num cenário de crise econômica sempre temos um meio de nos reinventarmos” (l. 1-2), lembramos que o texto 2 do Anexo D, no início do resumo, afirma que “em momentos de instabilidade financeira, surgem dúvidas relacionadas ao mercado financeiro e à situação econômica de um país. Esses momentos são propícios para o surgimento de novos movimentos econômicos, como, por exemplo, a economia compartilhada”.

O segundo parágrafo traz a ideia de que o compartilhamento trouxe “mais facilidades ao consumidor” (l. 9), sendo “as caronas, os aluguéis de casas ou apartamentos os serviços mais utilizados” (l. 12). Isso nos remete à afirmação constante na página 70 do Texto 2, do Anexo D, quando há o registro de que a compreensão da sociedade sobre “o acesso aos bens comuns tem avançado pela indústria de transformação e de serviços” e “dois dos principais afetados, por exemplo, são a indústria de transportes e o mercado de hospedagens. Isso porque negócios de compartilhamento como Uber (transporte) AirBnB (hospedagem) têm maior probabilidade de aceitação pelo consumidor”. Ainda nesse parágrafo, é mencionado o uso da tecnologia como impulsionadora da EC, o que é tratado na página 685 do Texto 4 do Anexo D, quando se defende que “o consumo colaborativo não só surgiu mas teve sua rápida explosão nas formas tradicionais de compartilhamento, troca, empréstimo e locação a partir da reinvenção por meio de tecnologias de rede em grande escala”.

Ao tratar do aluguel da bicicleta, no parágrafo 3, deduzimos que essa informação tenha sido inspirada pelo conteúdo constante no início do resumo, na página 683 do Texto 3 do Anexo D, quando o uso da bicicleta é concebido como consumo colaborativo: “Dentre as práticas de consumo colaborativo, o compartilhamento de bicicletas é o mais praticado mundialmente” e “uma forma de fomentar um consumo mais consciente e sustentável”.

O quarto parágrafo menciona a “oportunidade de empreendedorismo” (l. 34), que podemos remeter à introdução do Texto 1 do Anexo C, e à menção de que “A nova forma de fazer negócios também foi providencial para empreendedores que viram na atividade uma maneira de inovar em meio a uma crise que se arrasta por anos”.

Na conclusão, há um destaque para a necessidade de abertura à inovação e ao empreendedorismo, tendo em vista que, como menciona o Texto 1 do Anexo D, “a longo prazo, os efeitos dessa tendência podem ser catastróficos para as indústrias tradicionais, uma vez que

esse novo padrão de consumo (em que o consumidor não necessariamente compra, mas aluga) exigiria mudanças nas vendas, na produção e, até mesmo, na estrutura de emprego”.

A partir dessa exemplificação, observamos que as ideias para o texto foram *(re)semantizadas* a partir da leitura dos textos motivadores. Embora não tenha havido tanta conexão entre elas, distribuídas nos parágrafos, percebemos que houve a reconstrução do sentido pelo locutor, que tenta estabelecer um referencial de texto, pelo sentido submerso na leitura. Assim, “eu”, locutor-leitor, em *diálogo* com o “tu”, o texto, atribui um sentido ao que lê, “ele”, estabelecendo o *parâmetro de referência*, tendo em vista a instância da escrita, que vem a seguir.

6.1.3.2 Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 3

Na escrita da Produção Textual 3, temos um locutor “eu”, acadêmico, que traz informações pertinentes sobre a EC para o seu artigo. Embora tenha que qualificar um pouco mais o seu texto, pela *correlação de pessoalidade*, podemos perceber que “eu”, acadêmico, fala ao “tu” – nessa instância é o professor – sobre o texto produzido em primeira versão.

Para uma aproximação do leitor, um “tu” virtual, o Produtor Textual 3 utiliza a primeira pessoa do plural, inserindo-se no discurso: “nós” (l. 1), “nos reinventarmos” (l. 2), e, no decorrer do texto, utiliza a terceira pessoa do singular, falando de características, exemplos, dados estatísticos, como estratégia argumentativa do artigo.

Embora haja alguns aspectos a serem revistos para atingir o *parâmetro de sentido*, percebemos que o locutor tem *noção de forma e sentido*, e, pelo *princípio de semantização*, produziu o artigo, apropriando-se da *língua-discurso*. Nesse prisma, já no título “uma tendência em forma de oportunidade” percebe-se haver um posicionamento favorável à EC, como a temática insere-se em um contexto de negócios, o fato de haver oportunidade faz com que seja algo positivo. Além disso, no primeiro parágrafo, quando caracteriza a EC como uma “opção inovadora”, expressa o seu juízo de valor em relação à proposta, concordando com a tendência de que o seu uso gera impacto positivo. Essa mesma ideia é complementada na introdução: “novos serviços estão no mercado, facilitando o dia a dia das pessoas, impactando, de forma positiva, a sua qualidade de vida e proporcionando mais economia e um consumo responsável, colaborando com o meio ambiente” (l. 6-8).

Apesar de ter palavras conectoras entre as ideias do texto, apontamos para a necessidade de interligá-las mais na parte de desenvolvimento de semantização do artigo, para articular as informações e o posicionamento sobre a EC de maneira coerente e com coesão, tendo em vista

um olhar para o *método global* para o todo do texto. Há, assim, a reconstituição do sentido da leitura dos textos motivadores, como apontamos no item anterior, mas que, nesse *espaço e tempo*, precisa ser atualizada, pelo *princípio de atualização*, renovando o artigo com a *língua-discurso*.

A introdução apresenta a EC como uma “nova tendência de negócio” (l. 5) para enfrentar a crise econômica, tendo em vista que “possibilita o empreendedorismo” (l. 6), o que “gera novos serviços” (l. 6). Posiciona-se, ainda, no sentido de que isso impacta de forma positiva “a qualidade de vida do consumidor e proporcionando mais economia e um consumo responsável, colabora com o meio ambiente” (l. 7-8). Esses dois argumentos atendem à proposta de produção, e são retomados nos parágrafos que seguem, mesmo que de forma mais superficial.

O segundo parágrafo atualiza o primeiro argumento no que se refere “à qualidade de vida do consumidor”, e faz isso a partir da percepção de que “a ideia de compartilhamento trouxe facilidades ao consumidor” (l. 9), pois ele usufrui do recurso, do bem, do item, sem ter a necessidade de adquiri-lo. Pelo *princípio de semantização*, observamos um complemento de informação, sendo que o avanço tecnológico foi “o precursor da aceleração da EC”, agilizando o serviço. Pensamos que essa informação sobre a tecnologia poderia iniciar o parágrafo para dar um melhor desenvolvimento ao texto. Além disso, como no parágrafo seguinte, o conector inicial é “outra questão” (l. 21), esse segundo parágrafo precisa fazer o elo, e, com a *noção de forma e sentido*, escolher no paradigma um marcador discursivo, que *sintagmatize*, interligando as ideias. Ao utilizar os dados estatísticos, precisa buscar os mais atuais para uma *(re)semantização* do artigo.

No terceiro parágrafo, a estratégia argumentativa direciona-se a tratar do segundo argumento, que diz respeito ao meio ambiente, e faz isso a de um exemplo, qual seja, o compartilhamento de bicicletas, que contribui para a preservação do meio ambiente. No entanto, precisa atingir o *parâmetro de sentido*, passando pelo *princípio de semantização* para escolher, no eixo paradigmático, as palavras ou o conjunto de palavras que *(re)semantize* a ideia dessa estratégia argumentativa.

O quarto parágrafo precisa da complementação de dados, atualizando com mais informações a respeito da data e da referência da projeção da empresa de consultoria citada, além de também trazer alguma informação sobre a empresa. Isso pode ser verificado em um *novo espaço e tempo* da enunciação, em que, pelo *princípio de atualização*, o sentido desse parágrafo pode ser reconstituído com a informação completa.

A conclusão precisa retomar, principalmente, a argumentação tratada no texto, evitar a repetição de palavras “grande” (l. 35) e “grandes” (l. 36) e modalizar o discurso. Isso pode ser feito em um tempo *sui-referencial*, que – também na conclusão – retome a proposta da produção, para, assim, dar o fechamento do artigo, chegando ao *parâmetro de atualização textual*.

Portanto, é na atualização da língua, em uma instância nova, que o quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora* se configura, infinitamente, tendo um *eu-tu-aqui-agora* sempre renovados. Tal associação é feita a partir da consideração a respeito da primeira versão do texto, que pode ficar renovada pela instância da leitura e intervenção do professor, que, em relação *(inter)subjativa*, contribui para o *parâmetro de bom texto*, como vemos, a seguir.

6.1.3.3 Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 3

Neste *aqui-agora*, o professor ocupa o lugar de locutor-leitor “eu”, para instaurar o sentido na leitura da Produção Textual 3. Em sua função, auxilia o aluno a rever aspectos do texto tornando-o mais aprimorado, para o aluno qualificar o lugar de *homem na língua(gem)* pelo *parâmetro de referência*. Assim, o “eu”, professor, pelo *princípio de (inter)subjatividade*, correlaciona-se com o “tu”, o texto do aluno em sua primeira versão, para falar sobre “ele”, as informações textuais referenciadas pelo acadêmico, apropriando-se do sentido trazido sobre a EC.

Nessa relação *(inter)subjativa*, pela *inversibilidade*, elegemos a condição recíproca de *diálogo*, em que, ao ler o texto do aluno, o professor, além de leitor é o interventor do texto, um “eu” que se dirige ao “tu”, o acadêmico, para “falar” sobre “ele” as pertinências e as inconsistências textuais da primeira versão. “Ao manifestar-se, linguisticamente, o locutor apropria-se da língua, através das formas com que ela o instrumentaliza para a enunciação, e constrói seu discurso” (MARTINS, 1990, p. 71). O professor, ao ler o artigo, verifica as pertinências e as inconsistências e, dialogando com o acadêmico, constrói seu discurso metalinguístico em que, segundo Martins (1990, p. 71) “só se efetiva na medida em que o outro refere identicamente, sendo, pois a referência, co-referência”. Além dos *comentários* de forma escrita, o professor complementa com a oralidade, de forma presencial e com a interação via recursos digitais, também, para tentar garantir a *(co)referência*.

Tendo a *noção de forma e sentido*, pelo *princípio de semantização*, o professor, como “eu”, avalia se o aluno conseguiu passar do *nível semiótico* ao *semântico*, em processo de *sintagmatização* para o de *semantização*, para “falar” ao “tu”, Produtor Textual 3, sobre os

aspectos textuais, “ele”. Os *comentários* apontam para signos ou conjunto de signos que precisam ser acurados, com sua substituição ou exclusão: “nós”, seres humanos (l. 1) para evitar a redundância; “consumo compartilhado” (l. 11 e 36), sendo “consumo colaborativo”; “influência” (l. 26); “grande(s)” (l. 37-38); com sua exclusão ou atualização: dados do segundo parágrafo (l. 13-17), em que o professor assinala que “o dado é antigo e, por isso, inadequado/desatualizado para o texto escrito, agora, em 2022”; com sua realocação: quando aborda, no segundo parágrafo, sobre a importância do avanço tecnológico como precursor da aceleração da EC (l. 17-20); com sua interligação: “outra questão” (l. 21), quando o professor diz “aponte, antes, qual seria a primeira questão”; com sua reescrita, tendo em vista o esclarecimento da ideia: “o exemplo é bom, mas está confuso”, sobre o exemplo relacionado ao aluguel de bicicletas (l. 25-28) do terceiro parágrafo e a modalização para “deverão rever” (l. 38) e “amplia a gama de valores” (l. 41). Esses *comentários*, localizados na lateral do artigo, são mais específicos, o que cremos, podem, pelo *princípio de atualização*, contribuir para atingir um *parâmetro de atualização textual*.

Os *comentários* generalizados, apresentados na sequência do texto, iniciam com uma apreciação: “Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo, atendendo à proposta de produção textual para a escrita do artigo. Você conseguiu, de modo geral, seguir a estrutura do artigo, lembrando de utilizar conectores, que, em sua maioria, têm o uso adequado, valorizando a escrita do seu texto”. Depois, a sugestão: “Procure conectar as ideias, compondo o todo do texto. Avalie o uso de conectores, de acordo com o contexto do texto, verificando o sentido que deseja constituir. Atualize as informações quanto aos dados estatísticos. Retome os argumentos do texto na conclusão. Releia o texto e leia os comentários”. O professor, então, procura mostrar o que precisa ser atualizado para tornar o texto mais produtor.

Além disso, busca incentivar o aprimoramento do texto: “Vamos potencializando, ainda mais, a sua escrita!!!”, com um *aqui-agora* decisivos para a (re)escrita, oportunidade em que a presença do *homem na língua(gem)* é condição para ele participar como articulista para “falar” da EC na sociedade em que *vive*, como vemos a seguir.

6.1.3.4 Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 3 pelo acadêmico

Esta instância de (re)escrita, constitui-se como a versão final da Produção Textual 3, em que “um ato de enunciação é um ato de co-referência, de atribuição conjunta de sentido às palavras” (MARTINS, 1990, p. 71). Como o professor já deu a sua contribuição, a relação

(*inter*)*subjetiva* torna-se relevante para se concretizar o *parâmetro de referência*. O aluno, ocupa o lugar de (*co*)*referente*, o “tu”, ao receber o seu texto, “ele”, revisado pelo professor, “eu”. Essa relação se inverte pela função de *inversibilidade* em que “eu”, acadêmico, lê o seu texto, “ele”, comentado por “tu”, o professor, para renovar o *ato* enunciativo escrito em sua versão final.

De maneira geral, houve uma (*re*)*semantização* da versão 1, com o entendimento dos *comentários* do professor, sendo “em virtude do caráter semântico das relações enunciativas que a língua se torna mediadora entre o homem e o homem” (MARTINS, 1990, p. 71). Nesses termos, o aluno conseguiu ter mais *noção de forma e sentido*. Na introdução, além de suprimir a redundância de “nós, seres humanos”, da primeira versão, modaliza quando substitui “sempre temos” por “precisamos ter” um meio para nos reinventarmos. Deu início ao segundo parágrafo usando “uma questão importante”, conector que estabelece ligação com o terceiro parágrafo, quando usa “outra questão” a ser levantada. Também, no segundo parágrafo, excluiu o dado antigo, realocando a informação sobre o avanço tecnológico, como sugerido. No terceiro parágrafo, o Produtor Textual 3 apropria-se mais da *língua-discurso* para, a partir do *princípio de semantização*, reescrever o exemplo, confuso anteriormente. Na conclusão, os signos apontados foram substituídos ou suprimidos. É o caso da substituição de “compartilhamento colaborativo” por “consumo colaborativo” (l. 23), “deverão rever” por “certamente, terão de rever” (l. 25), “amplia a gama de valores” por “podendo, a partir dessa perspectiva, ampliar, até mesmo, a gama de valores” (l. 28-29) e o caso da supressão de “grande”.

Visualizamos, portanto, que o acadêmico consegue inserir melhor os signos no domínio semântico, em uma rede de relações com outros signos. Esse novo *espaço e tempo* fica configurado, pelo *princípio de atualização*, para a reconstituição do sentido pelo *parâmetro de atualização textual*.

Isso favorece que o acadêmico tenha mais *noção de discurso*, pelo *princípio de discursividade*, para que a (re)escrita alcance um *parâmetro de bom texto*, possibilitando a sua (re)leitura, como vemos na seção que segue.

6.1.3.5 Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 3 pelo professor e pelo público-alvo

Nesta instância de (re)leitura, vemos a *noção de sujeito e subjetividade na linguagem* mais presente, o que propiciou qualificar a atuação do Produtor Textual 3 como sujeito-produtor. O discurso *aqui*, como aponta Martins (1990, p. 73, grifos da autora), seria “o domínio da subjetividade, engendrada, [...] no diálogo. Sua marca distintiva seria a presença do *eu* (e do

tu) no enunciado. O *ele* (enquanto representação da não-pessoa) estaria presente como elemento que refere objetivamente numa enunciação, sem ter nela papel constitutivo”. Nesse discurso, o *parâmetro de referência* fica aparente, de modo que o acadêmico, quando retoma a primeira versão do texto, (re)escreve e o deixa aprimorado para a (re)leitura, constitui-se como o *homem na língua(gem)*.

Além disso, o discurso marca a presença do “eu” e do “tu”, em que a *correlação de subjetividade* fica fundida, gerando o “ele”, a não pessoa, o artigo, neste caso como um produto dessa relação (*inter*)*subjetiva* em contexto de *diálogo*, que resulta na Produção Textual 3, intitulada “Economia compartilhada: uma tendência em forma de oportunidade”. Relendo o texto, percebemos que o acadêmico precisou (re)ler os textos motivadores, a primeira versão do seu texto, bem como os *comentários* do professor, para chegar a uma (re)leitura que estabelece uma reconstituição de sentido.

Nesse *espaço e tempo* reinventados, o professor pode perceber que o aluno teve mais *noção de forma e sentido*, uma vez que, pelo *princípio de semantização*, consegue atualizar o artigo, principalmente, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor, alcançando um *parâmetro de sentido* que o encaminha para o *parâmetro de atualização textual*. Podemos exemplificar isso observando um campo semântico, que, segundo Martins (1990), é o campo da semântica. Em Benveniste, esse campo é formado pelo domínio da língua em ação, em que o sujeito expressa ideias que são particulares e que estão relacionadas com os objetos e os fatos de seu universo contextual.

O título destaca que a EC é uma tendência em forma de oportunidade e, sendo “tendência”, é porque está sendo algo inovador no mercado de negócios e que precisa de profissionais que se atualizem para acompanhar tal inovação. Quanto ao signo “oportunidade”, vemos que se engendra no domínio semântico, sendo uma palavra que abrange um sentido de dar chance para executar esse novo negócio. Isso fica correlacionado nos parágrafos do texto, quando ocorre um enquadramento semântico para desenvolver o artigo, tendo em vista a argumentação de que “a EC facilita o dia a dia das pessoas, o que melhora a qualidade de vida, além de propiciar um consumo responsável, colaborando com a preservação do meio ambiente”.

Com esse enquadramento semântico – que se insere em um *parâmetro de sentido*, para o primeiro argumento, quanto à melhoria da qualidade de vida –, o segundo parágrafo traz a informação de que a EC é incentivada pelo “avanço tecnológico” (l. 9), ideia que confirma a “tendência”, mencionada no título, proporcionando mais acesso aos serviços e ocasionando mais economia por não precisar adquirir o produto. Essa economia gera mais “oportunidade”

de negócio, pois permite sua ampliação em número, o que nos leva a inferir que isso sirva para o consumidor conseguir economizar, levando-o a ter, também, por conta dessa economia, mais qualidade de vida, pois consegue, com uma reserva monetária, dar conta de ter uma vida melhor.

O terceiro parágrafo do texto, embora pudesse ter sido mais específico, explorando e aprofundando a informação nessa especificidade, confirma a “oportunidade” apresentada no título, engendrando o sentido de que a EC “trouxe mudança e refletiu positivamente no ramo dos negócios” (l. 16-17), com a maneira com que o consumidor passa a usufruir dos bens de posse e propriedade, sendo ofertados mais tipos de negócios de locação, o que, conseqüentemente, colabora para a preservação do meio ambiente.

A conclusão reforça a “tendência” sugerida pelo título quando diz que a EC e o consumo colaborativo “estão ganhando espaço” (l. 23), que “vem inspirando o empreendedorismo” (l. 27), com “oportunidades inovadoras de negócios”, confirmando “uma tendência em forma de oportunidade”, o que pode, “a partir dessa perspectiva, ampliar, até mesmo, a gama de valores da nossa sociedade” (l. 28-29), pois a partir de sua utilização, a sociedade passa a reconhecer essa nova forma de consumo, afastando-se do sistema capitalista, impregnado no meio empresarial.

Com isso, mesmo que de forma um pouco mais superficial, o Produtor Textual 3 mostra-se com mais noção de discurso, tendo em vista o *princípio de discursividade*, quando consegue engendrar em seu texto o domínio semântico, com uma (re)escrita que deixa indícios mais producentes, considerando a relação (*inter*)*subjetiva* entre as pessoas do discurso. Observamos, enquanto professor, que o aluno poderia ter um texto ainda aprimorado, mas, valorizamos a sua condição de experiência linguística principiante em que *a língua no homem*, com o passar do tempo, vai estar mais presente em sua experiência *loquens*, para, assim, lermos e encontrarmos em seu texto um *parâmetro* melhor para um *bom texto*.

6.1.4 Produção Textual 4

A atenção, agora, volta-se à leitura da Produção Textual 4, sendo que nos dirigimos ao aluno como Produtor Textual 4.

a) Escrita da Produção Textual 4

Artigo de opinião

Produtor Textual 4

1 Frente a tempos de precárias condições básicas de vida, onde tudo tem sua precificação já em cima, a vida do brasileiro parece estar em alta decadência. Sustentar uma condição mínima se tornou cara. Como cidadãos, a "luz no fim do túnel" está se esvaindo e a esperança está desaparecendo constantemente. Segundo dados do IPEA, 5221.869 brasileiros viviam nas ruas em 2020, o equivalente a cerca de 0,1% da população total do país. Com o real desvalorizado, o salário mínimo não dá a oportunidade de uma vida digna. Nessa situação desesperadora a Economia Compartilhada surge como uma reviravolta, sendo fonte de muito lucro em nossa sociedade, ela pode ser a solução para muitos problemas financeiros, mas pode vir acompanhada de uma série de empecilhos.

10 Este Esse formato econômico não é "o salvador da pátria", mas possibilita o gostinho de uma vida melhor, sem a necessidade da compra de um imóvel, veículo ou utensílio. Além do mais, essa forma de economia pode ser um belo empreendimento para quem não utiliza de todos os recursos presentes em suas residências. Presente há décadas em nossa sociedade sem nos darmos conta, essa forma de compartilhar é um sistema econômico que atua diretamente na vida das pessoas, baseando-se no compartilhamento de recursos humanos, físicos ou até mesmo, intelectuais. Atos simples como o aluguel de domicílios e aplicativos de caronas, são exemplos do mesmo. A "peer to peer", como é chamada em inglês, é capaz de reduzir a agressão ao meio ambiente, sendo a utilização de transportes em conjunto, por exemplo, um reduto a emissão de gases poluentes à atmosfera. O empresário Dal Marcondes no Seminário LIDE Sustentabilidade, disse que: "o foco é caminhar para a incorporação de valores relacionados à preservação ambiental e à inclusão social", elogiando a utilidade da empresa Uber como um grande contribuinte. Em relação ao consumismo desenfreado, ela age como um instrumento de socorro, já que se passa a consumir apenas o necessário sem a necessidade da compra de insumos, dessa maneira, atua contribuindo para a utilização dos recursos do planeta de forma mais consciente.

Com a introdução da Internet no nosso cotidiano, o formato da Economia Colaborativa se tornou fonte de um crescimento exponencial da renda mundial. Diversos aplicativos milionários surgiram, como a Netflix, Spotify e a 99Taxi. Todos estes, utilizam o formato de compartilhamento de serviços da empresa pro usuário. A economia é movimentada perante a presença desses e outros gigantes do cenário colaborativo. Para se ter ideia da rentabilidade, um levantamento da PwC, diz que até 2025 esse modelo compartilhado deve alcançar a marca de US\$335 bilhões de market share. A possibilidade para investidores investirem e inovarem na criação de empresas nesse método são infinitas, onde até mesmo o crowdfunding (investimento coletivo) torna-se uma oportunidade. Não somente em grandes escalas, mas em cenários mais microeconômicos onde a receita familiar é de baixo rendimento, a ação desta é capaz de expandir a lucratividade. Diversas instituições familiares têm disponibilizado seus imóveis para serem alugados e a utilização de veículos particulares para caronas remuneradas está se tornando cada vez mais comum.

40 Neste horrendo momento da nossa nação, a chance de todos podermos compartilhar nossos bens como uma forma de ganhos extras, vem sendo fundamental.

Comentado [U1]: O ARTIGO DE OPINIÃO PRECISA TER UM TÍTULO

Comentado [U2]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U3]: INFORMAÇÃO DESLOCADA. E, SEMPRE QUE PRECISAR MENCIONAR DADOS, CITAR A FONTE: ONDE E QUANDO FOI PUBLICADO, SENDO QUE A INFORMAÇÃO DEVE SER RECENTE.

Comentado [U4]: ABAIXO, VOCÊ MENCIONA A EXPRESSÃO "ECONOMIA COLABORATIVA". SUGESTÃO: JÁ DIZER QUE PODE SER DENOMINADA DESSAS DUAS FORMAS

Comentado [U5]: CONSIDERO QUE NÃO SERIA ADEQUADO DIZER MUITO LUCRO, TENDO EM VISTA OUTRAS FORMAS DE OBTER LUCRO MUITO MAIS RENTOSAS.

Comentado [U6]: O TEXTO NÃO TRAZ TANTOS EMPECILHOS. REVEJA ESSA COLOCAÇÃO, POIS Á ÊNFASE ESTÁ NAS VANTAGENS

Comentado [U7]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U8]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U9]: Aqui, você lança a ideia de compartilhamento de recursos, mas como isso acontece? Uma sugestão é utilizar esses tipos de compartilhamentos para exemplificar, na prática, a Economia Compartilhada. O que acha disso? Até, porque, em seguida, você exemplifica. Reforçaria a sua argumentação.

Comentado [U10]: Onde (em que suporte), quando?

Comentado [U11]: No início do texto, é tratado em âmbito brasileiro. Melhor continuar nesse contexto.

Comentado [U12]: O que é a sigla? Em qual suporte (onde foi publicado) aparece essa ideia, quando foi publicado?

Comentado [U13]: IDEIA REDUNDANTE

Mas **nem tudo são flores**, o ato de possibilitar a partilha, também apresenta seus riscos. O ser humano sempre surpreende, é impossível saber se podemos confiar na pessoa que oferta e/ou a que irá usufruir. As verdadeiras intenções podem ser facilmente **omitidas**, ainda mais quando a relação entre ambos existe apenas virtualmente. O risco de se negociar com quem não conhecemos é um dos grandes problemas deste, a carência da fiscalização destes prestadores de serviços bem como a necessidade da legislação mais atuante nesse mercado torna-se um negócio de risco. Nestes grandes aplicativos partilhadores há possíveis ameaças, afinal, tudo que depende da Internet implica em **múltiplos perigos**, como fraudes e falsificações recorrentes. **Em carros de garupa, o risco constante de pegar algum motorista indecente está sempre em pauta. Além do mais, empresas já estão defasadas e falidas, pois competir com o formato de empreender compartilhado, fez com que fosse impossível bater de frente.**

De possibilidades variadas, múltiplas vantagens e proporcionando oportunidades de **maneira mais acessível**, a economia partilhada aparece como resolução de problemas de diversos indivíduos. Capaz de fazer com que os consumidores valorizem cada vez menos a posse de coisas e cada vez mais a experiência na utilização de produtos e serviços, atua também como fonte de renda e como um agente de barateamento do custo de vida. **Os problemas sempre existem, mas alguns como os citados acontecem em casos isolados existentes em baixos índices. Viver em um país de alta inflação, onde o combustível apresenta preços estratosféricos e o sonho da casa própria estar cada vez mais distante, a Economia Compartilhada é uma das esperanças do brasileiro.**

Comentado [U14]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U15]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U16]: O nome do aplicativo "Garupa" deve ser usado com letra maiúscula, já que é nome próprio. Mas, penso que não podemos apontar para um problema desse tipo, pois pode parecer calúnia, propaganda contra o aplicativo...

Comentado [U17]: Será mesmo?

Produtor Textual 4:

Seu texto apresenta um levantamento de ideias e informações pertinentes ao tema estudado. Apesar disso, você precisa atender à proposta de produção.

Sugestão:

Retome a proposta de produção textual para reorganizar as ideias a partir dos argumentos que irão embasar a tese a ser defendida.

Ao elaborar o parágrafo, tenha em mente o argumento que o fundamenta e a estratégia argumentativa (exemplos, fatos...) que pode citar para reforçar esse argumento, buscando diminuir a sua extensão.

Procure modalizar mais o seu discurso, evitando ser tão enfático ao fazer os apontamentos, evitando generalizar demais sobre a informação ao deixar o seu juízo de valor. Além disso, utilize conectores e evite expressões coloquiais, bem como citar nomes de empresas.

Seu potencial de escrita é bom!!! Vamos aprimorando!!!

b)(Re)escrita da Produção Textual 4 – versão final

Economia compartilhada

Produtor Textual 4

1 Frente a tempos de precárias condições básicas de vida, onde tudo tem sua precificação lá em cima, a vida do brasileiro parece estar em alta decadência. Sustentar uma condição mínima se tornou cara. Como cidadãos, a “luz no fim do túnel” está se esvaindo e a esperança está desaparecendo constantemente. Segundo 5o levantamento de dados do IPEA do ano de 2020, 221.869 brasileiros viviam nas ruas naquele ano, o equivalente a cerca de 0,1% da população total do país. Com o real desvalorizado, o salário mínimo não dá a oportunidade de uma vida digna. Nessa situação desesperadora, a também chamada de Economia Compartilhada surge como uma reviravolta, sendo fonte de alta lucratividade em nossa sociedade, ela pode 10 ser a solução para muitos problemas financeiros, mas pode vir acompanhada de uma série de empecilhos.

Esse formato econômico não é a solução para todos os problemas dos endividados, mas possibilita a sensação de uma vida melhor, sem a necessidade da compra de um imóvel, veículo ou utensílio. Além do mais, essa forma de economia 15 pode ser um ótimo empreendimento para quem não utiliza de todos os recursos presentes em suas residências. Presente há décadas em nossa sociedade sem nos darmos conta, essa forma de compartilhar é um sistema econômico que atua diretamente na vida das pessoas, baseando-se no compartilhamento de recursos humanos, físicos ou até mesmo, intelectuais. Atos simples como o aluguel de 20 domicílios e aplicativos de caronas, são exemplos do mesmo. A “peer to peer”, como é chamada em inglês é capaz de reduzir a agressão ao meio ambiente, sendo a utilização de transportes em conjunto, por exemplo, um reduto a emissão de gases poluentes à atmosfera. O empresário Dal Marcondes no Seminário LIDE Sustentabilidade que ocorreu em 29/06/2016 em São Paulo, disse que: “o foco é 25 caminhar para a incorporação de valores relacionados à preservação ambiental e à inclusão social”, elogiando a utilidade da empresa Uber como um grande contribuinte. Em relação ao consumismo desenfreado, ela age como um instrumento de socorro, já que se passa a consumir apenas o necessário sem a necessidade da compra de insumos, dessa maneira, atua contribuindo para a utilização dos recursos 30 do planeta de forma mais consciente.

Com a introdução da Internet no nosso cotidiano, o formato da Economia Colaborativa se tornou fonte de um crescimento exponencial da renda mundial. Diversos aplicativos milionários surgiram, como a Netflix, Spotify e a 99Taxi. Todos estes, utilizam o formato de compartilhamento de serviços da empresa pro usuário. A 35 economia é movimentada perante a presença desses e outros gigantes do cenário colaborativo. Para se ter ideia da rentabilidade, um levantamento da multinacional de consultoria PricewaterhouseCoopers (PwC), diz que até 2025 esse modelo compartilhado deve alcançar a marca de US\$335 bilhões de market share. A possibilidade de empresários investirem e inovarem na criação de empresas nesse 40 método são infinitas, onde até mesmo o crowdfunding (investimento coletivo) torna-se uma oportunidade. Não somente em grandes escalas, mas em cenários mais

microeconômicos onde a receita familiar é de baixo rendimento, a ação desta é capaz de expandir a lucratividade. Diversas instituições familiares têm disponibilizado seus imóveis para serem alugados e a utilização de veículos particulares para caronas [45]remuneradas está se tornando cada vez mais comum. Neste horrendo momento da nossa nação, a chance de todos podermos compartilhar nossos bens como uma forma de ganhos extras, vem sendo fundamental.

Contudo, o ato de possibilitar a partilha, também apresenta alguns riscos. O ser humano sempre surpreende, é impossível saber se podemos confiar na pessoa [50]que oferta e/ou a que irá usufruir. As verdadeiras intenções podem ser facilmente omitidas, ainda mais quando a relação entre ambos existe apenas virtualmente. O risco de se negociar com quem não conhecemos é um dos grandes problemas deste, a carência da fiscalização destes prestadores de serviços bem como a necessidade da legislação mais atuante nesse mercado torna-se um negócio de risco. Nestes [55]grandes aplicativos partilhadores há possíveis ameaças, afinal, tudo que depende da Internet implica em múltiplos perigos, como fraudes e falsificações recorrentes. Em veículos de carona, o risco constante de pegar algum motorista indecente está sempre em pauta. Além do mais, empresas já estão defasadas e falidas, pois competir com o formato de empreender compartilhado resulta em margens de [60]pequenos ganhos.

De possibilidades variadas, múltiplas vantagens e proporcionando oportunidades de maneira mais acessível, a economia partilhada aparece como resolução de problemas de diversos indivíduos. Capaz de fazer com que os consumidores valorizem cada vez menos a posse de coisas e cada vez mais a [65]experiência na utilização de produtos e serviços, atua também como fonte de renda e como um agente de barateamento do custo de vida. Os problemas sempre existem, mas alguns como os citados acontecem em casos isolados existentes em baixos índices. Viver em um país de alta inflação, onde o combustível apresenta preços estratosféricos e o sonho da casa própria estar cada vez mais distante, a Economia [70]Compartilhada é uma das esperanças e uma das soluções para o brasileiro.

6.1.4.1 Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 4

A leitura dos textos motivadores para a escrita da Produção Textual 4 ocorreu em uma relação (*inter*)*subjetiva* em que o aluno ora é o locutor, “eu”, ora é o interlocutor “tu”, passando pelas funções de *inversibilidade* e *reversibilidade* com os textos e o professor. Nessa relação, ocorreu a troca de turnos, em contexto de diálogo, o que ocasionou a apropriação do(s) sentido(s), sendo que num terceiro momento dessa instância apontamos para o acompanhamento do professor na compreensão dos textos sobre a EC.

Visando à melhor compreensão desse contexto, passamos a destacar as ideias apresentadas e suas correspondências. Na introdução, considerando que o Produtor Textual 4 diz “nessa situação desesperadora a economia compartilhada surge” (l. 7) e complementa com a reflexão de que a EC é “a solução para muitos problemas financeiros [...]” (l. 8-9), podemos remeter ao início do Texto 1, do Anexo D, que exprime que “a nova forma de fazer negócios

também foi providencial para empreendedores que viram na atividade uma maneira de inovar em meio a uma crise que se arrasta por anos”. Vemos que “situação desesperadora” e “crise” para esse contexto pertencem ao um mesmo domínio semântico, significando “momento ruim, com dificuldade financeira”.

No segundo parágrafo, quando diz que “Esse formato econômico não é ‘o salvador da pátria’, mas possibilita o gostinho de uma vida melhor, sem a necessidade da compra de um imóvel, veículo ou utensílio” (l. 10-11), pode interligar-se ao que encontramos na página 70 do Texto 2 do Anexo D: “Esse tema está ampliando seu espaço na economia, pois constantemente surgem novas formas de compartilhamento”, enfatizando que não é necessário possuir um bem, mas sim ter acesso aos benefícios propostos. Assim, um elo semântico fica estabelecido entre “gostinho de uma vida melhor” e “benefícios propostos”, ponderando que ao usufruir dos serviços da EC o consumidor tem uma qualidade de vida melhor, até porque não precisa adquirir o item ou o bem. Isso é percebido na associação semântica do texto do aluno com a menção a “sem a necessidade de compra de um imóvel, veículo ou utensílio”, sentido possivelmente relacionado ao texto lido, que traz a concepção de que “não é necessário possuir um bem”.

Ainda no segundo parágrafo, vemos a informação de que “Em relação ao consumismo desenfreado, ela age como um instrumento de socorro, já que se passa a consumir apenas o necessário sem a necessidade da compra de insumos, dessa maneira, atua contribuindo para a utilização dos recursos do planeta de forma mais consciente” (l. 23-26), o que vemos também na página 70 do Texto 2, do Anexo D, quando diz que “o excesso de consumo e a cultura do desperdício são responsáveis por problemas ambientais, tais como esgotamento de recursos e geração excessiva de resíduos”, o que nos remete a um semantismo social do consumo sustentável.

O terceiro parágrafo fala que “Com a introdução da Internet no nosso cotidiano, o formato da Economia Colaborativa se tornou fonte de um crescimento exponencial da renda mundial. (l. 27-28), o que mais uma vez, pode ter inteligência com a leitura da página 70 do Texto 2 do Anexo D: “O consumo colaborativo e a economia compartilhada são fenômenos oriundos da era da Internet, [...] que trouxe novas formas de partilha”. O quarto parágrafo estabelece elo de ligação semântica com o terceiro, apontando para um ponto negativo, como consequência do uso, ao que o Produtor Textual 4 chama de “empecilho” (l. 9) em razão do “risco de negociar com quem não conhecemos” (l. 45-46). Percebe-se que essa reflexão leva em consideração o uso da Internet, pois, tal como apresentado no Texto 2, página 71, do Anexo D, um dos princípios colaborativos que a EC tem e que possibilita o seu funcionamento é a “confiança entre desconhecidos em que se dá por intermédio de sua reputação, com base no

comportamento on-line do indivíduo”, e o acadêmico avalia isso como perigoso em razão da falta de fiscalização, como manifesta no decorrer do parágrafo.

Apesar de trazer informações pertinentes à temática, conseguindo estabelecer *noção de forma e sentido* pelo *princípio de semantização*, na transposição dessas informações, não há a *(re)semantização* para a composição do artigo como um todo, como vemos na etapa a seguir, quando falamos da escrita acadêmica.

6.1.4.2 Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 4

O Produtor Textual 4, ao realizar as leituras indicadas sobre a temática EC, as faz de maneira singular, e com a subjetividade, efetuando a sua tentativa de colocar-se no lugar do *homem na língua(gem)* quando escreve. No entanto, essa tentativa não levou em consideração a proposta de produção, sendo difícil “falar de” de forma coerente, estando ausente o *parâmetro de referência*, pois não houve a reconstrução do sentido da proposta, pela relação *(inter)subjetiva*, para a produção textual do artigo.

Conseqüentemente, não vemos a efetivação do *parâmetro de atualização textual*, pois neste *espaço e tempo* enunciativos, não ocorreu a atualização da *língua-discurso*, pelo *princípio de atualização*. A *transversalidade enunciativa* não aconteceu ao transpor as informações dos textos motivadores para a proposta de produção do artigo. Ocorre que essa *atualização* precisa atender ao enunciado discursivo caracterizado pelo artigo opinativo, o qual tem particularidades, sendo um texto mais formal, evitando expressões coloquiais, como “luz no fim do túnel” (l. 3), “o salvador da pátria” (l. 10), “gostinho de uma vida melhor” (l. 10-11), “nem tudo são flores” (l. 42), “bater de frente” (l. 53), usada, indevidamente, tal como é apontado pelo professor. Além disso, o desenvolvimento deve ser constituído por parágrafos que contêm os argumentos em defesa da tese, já apresentada na introdução, mas fica ausente na Produção Textual 4.

A ausência da *noção de discursividade* compromete a boa produtividade textual, pois, pelo *princípio de discursividade*, o aluno precisa, em sua escrita, “falar de”, no caso falar da EC, colocando o seu posicionamento a respeito, avaliando e justificando se é uma tendência que gera impacto positivo para a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. Nesse sentido, vemos um texto muito extenso e que não apresenta, em sua introdução a tese central de que o texto irá tratar, bem como os argumentos escolhidos para a defesa dessa tese. Em sua Produção Textual 4 o acadêmico traz, na finalização do parágrafo, a ponderação de que a “EC surge com uma reviravolta, sendo fonte de muito lucro em nossa sociedade” em meio à crise e

avalia que “pode ser a solução para muitos problemas financeiros, mas pode vir acompanhada de uma série de empecilhos” (l. 8-9). No entanto, no decorrer do texto, na semantização textual, as ideias são lançadas sem a preocupação de estabelecer interligação para formar a tessitura do texto como um todo *global*.

Exemplo disso é quando, no segundo parágrafo, o aluno justifica que a EC “possibilita o gostinho de uma vida melhor, sem a necessidade da compra de um imóvel, veículo ou utensílio”, e, na sequência, aponta, de modo equivocado, para a ideia de “*peer-to-peer*”, apresentando-a como algo “capaz de reduzir a agressão ao meio ambiente”, sendo que, na verdade, esse é um conceito relacionado a uma conexão de consumidores e pessoas com interesses comuns que eliminam intermediários e possibilitam a economia de recursos físicos e financeiros, ou seja, não se efetiva a ligação semântica com o meio ambiente. Após, nesse mesmo parágrafo, expressa que “em relação ao consumismo desenfreado, ela [a EC] age como um instrumento de socorro, já que se passa a consumir apenas o necessário”. Ou seja, são tópicos diferentes para um mesmo parágrafo, não desenvolvidos coerentemente.

Além disso, o terceiro parágrafo denota que a Internet propicia negócios, aumentando a renda familiar, e que há a possibilidade de se fazer um investimento coletivo – *crowdfunding* – para expandir a lucratividade. Além disso, traz a informação de que diversas instituições familiares têm alugado seus imóveis e seus veículos para ganhos extras. Vemos que, até então, o aluno tentou argumentar sobre o uso da EC como solução para “muitos problemas financeiros” (l. 9), mas poderia ter realizado escolhas para que a *forma* e o *sentido* se fundissem textualmente. Outro apontamento é que, somente, o quarto parágrafo trata dos “empecilhos” mencionados na introdução, quais sejam: “o risco de se negociar com quem não conhecemos” (l. 45-46), “carência da fiscalização destes prestadores de serviços bem como a necessidade da legislação mais atuante nesse mercado” (46-47), “tudo que depende da Internet implica em múltiplos perigos, como fraudes e falsificações recorrentes” (l. 49-50). A conclusão retoma o texto como vantagens, não citando algo relacionado aos empecilhos.

Por meio do que explicitamos, vemos uma defasagem no aluno quanto à *noção de discurso*, o que precisa de um olhar bem direcionado do professor para impulsionar o acadêmico a marcar sua presença como *o homem na língua(gem)* para um articulista, oportunizando que a *língua no homem*, seja aprimorada para atingir uma experiência *loquens* que dê conta de estabelecer ao seu texto um *parâmetro de bom texto*, parte que abordamos a seguir.

6.1.4.3 Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 4

O professor, depois de realizar um momento de leitura, sendo o sujeito-leitor, um “eu” que estabelece a relação (*inter*)*subjetiva* com o texto, sendo o “tu”, passa a relacionar-se com o acadêmico. Nessa circunstância, de “eu”-leitor, torna-se “eu”-enunciador, que “fala”, por meio dos *comentários*, ao “tu”, acadêmico, sobre “ele”, as pertinências e as inconsistências textuais a serem subtraídas.

Aqui, o professor precisa fazer a diferença para mostrar ao aluno “o modo como as palavras circulam pelo enunciado inter-relacionando-se com as outras para a expressão da ideia do enunciador” (TEIXEIRA; FERREIRA, 2008, p. 68). Nesse caso, iniciando pelo título, o aluno precisa encontrar palavras que encapsulem a ideia trazida no texto (*re*)*semantizando-a*. Além disso, é preciso contemplar a proposta de produção em que as palavras que circulam na leitura dos textos motivadores sobre a EC vão se relacionar com as outras palavras, expressas pelo aluno, enquanto enunciador, produtor textual do artigo de opinião.

Nesse sentido, é necessário haver uma reorganização para uma (*re*)*semantização* da estrutura do artigo, no que se refere ao conteúdo e à extensão dos parágrafos desde a introdução. Ademais, o professor sugere “modalizar mais o seu discurso, para ser tão enfático ao fazer os apontamentos, e não generalizar demais sobre a informação ao deixar o seu juízo de valor”. É o caso dos excertos “tudo tem sua precificação” (l. 1-2), “muito lucro” (l. 8), “muitos problemas” (l. 9), “série de empecilhos” (l. 9), “tudo que depende da Internet” (l. 49); para o que o docente aponta a necessidade de utilizar conectores e evitar expressões coloquiais, como foram citadas na parte anterior.

Nessas sugestões, há, na prática, a palavra sendo vista sobretudo como “elemento sintagmático, que constitui enunciados empíricos. As relações paradigmáticas têm menos importância quando se trata de uma palavra em função da frase” (BENVENISTE, 1988, p. 132). Isso quer dizer, então, que não devemos incluir numa unidade todas as formas flexionais, pois um termo isolado é diferente de um termo na frase que estabelece relação semântica no todo do texto.

Para a (*re*)*escrita*, outros signos ou conjuntos de signos são sinalizados para serem ou substituídos, ou mesmo excluídos ou complementados. É o caso dos dados do primeiro, segundo e terceiro parágrafos para ter um *parâmetro de sentido*. E, quanto a isso, vai depender de como será encaminhada a tese e a argumentação do novo texto, o que tratamos em seguida.

6.1.4.4 Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 4 pelo acadêmico

Nesta instância, primamos por verificar o que o aluno renovou em seu texto, constituindo um novo texto, pois ocorre em um novo *espaço e tempo*, tendo outra *noção do aqui e agora (sui-referencial)*. Dessa forma, percebemos que, a partir da intervenção avaliativo-enunciativa, houve atualização de algumas sugestões dadas pelo professor.

Na introdução, o dado do IPEA foi complementado com o ano de sua publicação “do ano de 2020” (l. 5); “muito lucro”, da primeira versão, foi constituído por “fonte de alta lucratividade” (l. 9), o que, no entanto, não muda, semanticamente, a intensidade da informação. O segundo parágrafo tem substituições dos termos coloquiais, como “salvador da pátria” por “solução para todos os problemas dos endividados” (l. 12-13); “gostinho” por “sensação” (l. 13); “belo” por “ótimo” empreendimento (l. 15). Além disso, procede a uma complementação, só complementa com a data da declaração do empresário na qual a empresa Uber é citada. No terceiro parágrafo, as empresas Netflix, Spotify, 99Taxi permanecem no texto, ou seja, o acadêmico não atendeu à orientação do professor para excluí-las, ficando acrescentada, somente, a definição da sigla “PwC” (l. 37). O início do quarto parágrafo, com a menção a “mas, nem tudo são flores”, foi substituído por “contudo”, e “carros de Garupa”, por “veículos de carona” (l. 57). Também, e a expressão “fez com que fosse bater de frente” foi substituída por “resulta em margens de pequenos ganhos” (l. 59-60).

Partindo desses exemplos de substituição de termos, lembramos do que Benveniste (1988) estabelece quanto aos níveis da análise linguística, no que se refere à palavra: “quando passamos da palavra à frase, é preciso ver como se articulam as unidades segundo os seus níveis e explicitar várias consequências importantes das relações que elas mantêm” (BENVENISTE, 1988, p. 133). Tais unidades linguísticas até podem articular-se no texto, buscando uma *(re)semantização* de um padrão mais formal da língua, mantendo, conseqüentemente, a relação semântica a nível da frase para a escrita do artigo. No entanto, não estabelecem uma relação “no discurso atualizado em frases” (BENVENISTE, 1964/1988, p. 140), para constituir o sentido do artigo discursivizado em texto.

Além disso, vemos que conseguiu eleger um título ao artigo, qual seja, “Economia compartilhada”, o que, semanticamente, é muito amplo. Atribuímos essa amplitude pela dificuldade de encapsular palavras que signifiquem, pela frase, a partir da *referência*, pois não há um recorte temático para o artigo, o que compromete conceder palavras-chave que *semantizem*, sumariamente, o texto para intitulá-lo.

Embora o acadêmico tenha alterado tais expressões, vemos que não modifica o problema semântico do texto como um todo. Avaliamos que não houve uma (re)escrita com o

cuidado da renovação da apropriação de sentido para, com *outro sentido*, partindo de outra tese central, ter *outro texto*. As informações colocadas são pertinentes, mas não *(re)semantizadas* como deveria para o artigo de opinião, não correspondendo a um texto com *parâmetro de atualização textual*, esperado pelo professor para a *instância de (re)leitura*.

6.1.4.5 Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 4 pelo professor e pelo público-alvo

Nesta instância, o professor tem a expectativa de encontrar um texto renovado em que ele poderia “passar à condição de dialogante com o texto, instituindo-se como o outro da escritura” (TEIXEIRA; FERREIRA, 2008, p. 68). Desse modo, vemos que, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, a *noção de sujeito* e de *(inter)subjetividade na linguagem* precisaria ser reconstituída entre o professor e o aluno, sujeitos discursivos da produção textual que instituem o quadro figurativo da enunciação para a construção e reconstrução do sentido da leitura e da escrita.

As marcas linguísticas do aluno foram avaliadas pelo professor, que, sobre elas fez *comentários, contornos de sentido*, em um contexto de *diálogo*, para que, em um segundo momento, o aluno compreendesse e realizasse as melhorias textuais, instaurando a *correlação de pessoalidade*, a qual prevê “falar” do “ele”, o texto renovado com as informações textuais referenciadas pelo acadêmico que ocuparia a condição de articulista.

Assim, constatamos que o Produtor Textual 4 constitui-se como um locutor-leitor e um locutor-produtor textual, tendo em vista o trabalho proposto com o artigo de opinião, em que seria indispensável mais uma instância, em contexto de *diálogo* com o professor, destinada à (re)leitura dos textos motivadores, da proposta e do artigo em sua versão inicial para dar sequência ao momento da (re)escrita e da (re)leitura, a fim de possibilitar que esse *homem na língua(gem)*, pelo *parâmetro de referência*, conquiste o aprimoramento da sua escrita, visando a sua comunicação, com outro homem, também em outros momentos da vida em sociedade.

6.1.5 Produção Textual 5

Passa-se a apresentar a análise da Produção Textual 5, escrita pelo aluno que, aqui, denominamos de Produtor Textual 5.

a) Escrita da Produção Textual 5

Economia compartilhada: onde limita-se uma tendência?

Produtor Textual 5

1 É inegável que o mercado econômico está em incessante mudança. Tal circunstância exige dos pequenos aos grandes administradores capacidades fundamentais como a adaptabilidade e a inovação. Diante do mercado tradicional e dos grandes concorrentes já consolidados, as empresas visionárias estão apostando em novas tendências. A economia 5 compartilhada, que vem ganhando espaço pelo mundo, vai de encontro a uma sociedade excessivamente consumista propondo uma nova tendência para favorecer a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. Porém, onde limita-se uma tendência?

Podemos fazer uma extensa lista com as várias vantagens que impactam, positivamente, na vida do consumidor, a também conhecida como economia colaborativa 10 vem trazendo para a população. Impulsionada pela conectividade do ser humano com o mundo digital, possibilitou que usássemos um carro, bicicleta ou até mesmo passar as férias em uma casa de praia, sem precisar comprar nenhum deles. São ações proporcionadas por aplicativos como Uber e Airbnb, por exemplo.

Muito além da economia monetária, o meio ambiente, por sua vez, também entra em 15 jogo. A redução do consumo de itens novos proporcionada pela partilha de itens usados e a restrição na emissão de gases poluentes gerados com o menor número de carros nas ruas, estão impactando em resultados positivos e sustentáveis ao planeta.

Porém, nesse "jardim colorido" surgem barreiras que limitam a expansão da modalidade. Nem todos têm a segurança de permitir um desconhecido se instalar em sua 20 casa ou levá-lo para algum lugar dentro do seu carro, vice e versa. Evidentemente, com as altas taxas de assaltos e violência em geral, reações como essa são extremamente comuns e racionais. Outro exemplo são as atuais condições de trabalho dos motoristas de aplicativo. Nos últimos anos, desencadeou-se uma crise na área onde houve a redução dos incentivos e o desenfreado aumento do preço dos combustíveis. Motoristas relatam "pagar 25 para trabalhar".

Fica evidente que as empresas que não mantêm um alto padrão na prestação de serviços e se reinventam constantemente, estão sujeitas a serem engolidas pelos concorrentes. É o atendimento das necessidades do consumidor que diferencia o seu negócio dos demais. A economia compartilhada é um sistema crescente com enorme 30 potencial que certamente atingirá áreas ainda maiores. No entanto, é dependente de fatores sociais e econômicos para sua expansão. Aqui, a inovação estaciona onde começam as limitações, ela não anda e jamais andarà sozinha.

Produtor Textual 5:

Seu texto está com um levantamento de ideias pertinente à temática em estudo e a sua argumentação, trazendo algumas vantagens e algumas limitações está coerente para a escrita do artigo de acordo com a proposta de produção textual.

Sugestão:

Reveja a Conclusão para tentar indicar uma resposta para a pergunta lançada, interligando e fechando a ideia. Além disso, revise as palavras ou expressões sinalizadas, fazendo conexão entre as ideias, evitando expressões coloquiais ou repetidas.

Você tem potencial para a escrita!!! Vamos aprimorando!!!

Comentado [U1]: REVEJA A REPETIÇÃO DE PALAVRA

Comentado [U2]: PROCURE ESTABELECEER LIGAÇÃO COM A IDEIA ANTERIOR, OPTANDO POR DIZER: "UMA ALTERNATIVA...", "A EXEMPLO DISSO..."

Comentado [U3]: COMO VOCÊ JÁ CITA OUTRA DENOMINAÇÃO ABAIXO, PODERIA ADIANTAR, AQUI, "TAMBÉM CONHECIDA COMO ECONOMIA COLABORATIVA..."

Comentado [U4]: REVEJA O SENTIDO QUE QUER TRANSMITIR. NÃO SERIA QUE "OPÔE-SE A..."

Comentado [U5]: SUGESTÃO: AFIRMAR EM VEZ DE QUESTIONAR.

Comentado [U6]: EVITE CITAR NOMES DE EMPRESAS

Comentado [U7]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U8]: REVEJA REPETIÇÃO DE PALAVRA

Comentado [U9]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U10]: INFORME QUAIS MOTORISTAS, DE ONDE E QUANDO É ESSA INFORMAÇÃO

Comentado [U11]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

Comentado [U12]: EVITE EXPRESSÕES COLOQUIAIS

b) (Re)escrita da Produção Textual 5 – versão final

Economia compartilhada: limitações frente às vantagens

Produtor Textual 5

1 É inegável que o cenário econômico está em incessante mudança. Tal circunstância exige dos pequenos aos grandes administradores capacidades fundamentais como a adaptabilidade e a inovação. Diante do mercado tradicional e dos concorrentes já consolidados, as empresas visionárias estão apostando em novas tendências. Exemplo disso é a economia compartilhada, **5** também conhecida como economia colaborativa, que vem ganhando espaço pelo mundo, em oposição a uma sociedade, excessivamente, consumista propondo uma nova tendência de negócios e impactando, de forma positiva, na qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. Mas, quais são suas limitações?

Podemos fazer uma extensa lista de suas vantagens à população. Impulsionada pela **10** conectividade do ser humano com o mundo digital, possibilitou que usássemos um carro, bicicleta ou até mesmo passar as férias em uma casa de praia, sem precisar comprar nenhum desses itens. São ações proporcionadas por aplicativos para caronas e locações de imóveis de temporada de férias, por exemplo.

O meio ambiente, por sua vez, também entra em pauta. A moderação do consumo **15** excessivo, a redução da extração de matéria-prima da natureza e a restrição na emissão de gases poluentes proporcionados pela partilha de bens usados e transportes, estão impactando em resultados positivos e sustentáveis ao planeta.

Porém, diante desses fatores positivos, surgem barreiras que limitam, um pouco, a expansão da modalidade. Com as altas taxas de assaltos e violência em geral, o receio dos usuários à adesão **20** desse sistema é evidente, e, de certo modo, racional. Ainda hoje, há pessoas que não se sentem seguras em permitir que um desconhecido se instale em sua casa ou em levá-lo para algum lugar dentro do seu carro.

Outro obstáculo são os fatores socioeconômicos das regiões abrangidas pelas empresas. Em 2014, a chegada da primeira empresa de aplicativo de mobilidade urbana no Brasil trouxe **25** esperança e um amparo às altas taxas de desemprego. No entanto, as atuais condições de trabalho dos motoristas de aplicativo são desmotivadoras. De lá para cá, desencadeou-se uma crise na área, onde as reduções dos incentivos e o aumento dos preços dos combustíveis tornaram a prática desvantajosa, levando muitos motoristas a desistirem das atividades.

Fica evidente, portanto, que a economia compartilhada está incentivando grandes mudanças **30** nos negócios, na sustentabilidade e no cotidiano da população, favorecendo a qualidade de vida do consumidor. Contudo, mesmo sendo um sistema crescente com enorme potencial e que, certamente, atingirá áreas ainda maiores, sua instalação e funcionamento, é dependente dos fatores sociais e econômicos do território em que irá operar. Assim, as limitações frente às vantagens devem ser avaliadas, minuciosamente, pelos novos atuantes do compartilhamento para **35** a obtenção de bons resultados.

6.1.5.1 Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 5

Percebemos que a leitura encaminhada para embasar o conhecimento do acadêmico sobre a EC foi realizada, de forma atenta, de modo que as informações propostas são atualizadas em sua Produção Textual 5. Exemplificamos isso, aqui, apresentando algumas passagens. Na introdução, a menção de que “as empresas visionárias estão apostando em novas tendências” (l. 4) remete ao que o Resumo do Texto 1 do Anexo D traz, dizendo que: “uma nova tendência, denominada economia compartilhada, surgiu recentemente como uma alternativa para satisfazer necessidades diversas, que, anteriormente, eram atendidas predominantemente por empresas”. O segundo parágrafo do texto, ao mencionar “várias vantagens” (l. 8), estabelece uma interligação com o Texto 1 do Anexo C, quando registra que “a economia colaborativa também trouxe muitas vantagens”. Também, a menção de que a EC “está impulsionada pela conectividade do ser humano com o mundo digital” (l. 9-10) pode ter vínculo com o Texto 2 do Anexo D, que, em sua página 70, afirma que “o consumo colaborativo potencializa-se pela interação entre comunidades e, principalmente, pelo uso das tecnologias de rede”.

Dando continuidade à exemplificação, no terceiro parágrafo, o registro de que “o meio ambiente também entra em jogo” (l. 13), pode ser remetido à ideia da página 694 do Texto 4 do Anexo D, que traz a reflexão de que “a consciência socioambiental vem sendo estimulada mundialmente nos últimos anos devido à necessidade de um comportamento mais sustentável por parte dos consumidores”. A conclusão, quando relata que “as empresas que não mantêm um alto padrão na prestação de serviços e não se reinventam constantemente, estão sujeitas a serem engolidas pelos concorrentes” (l. 25-27) também pode ser associada a uma das ideias dos textos, no caso, do Texto 3 do Anexo D, página 195, quando aborda que “a forte tendência de proliferação dos negócios colaborativos pode ameaçar a tradicional forma de mercado”.

Partindo dessas informações que ampararam a leitura do acadêmico, recordamos o que Benveniste (1965/1989, p. 68, grifo do autor) diz sobre a experiência humana da linguagem “aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala”. Nesse sentido, vemos que o acadêmico marca a sua “fala” sobre a EC, na primeira versão da produção escrita, a qual, embora precise de alguns ajustes e revisões em pontos específicos, consegue dar conta de trazer as ideias da leitura indicada para constituí-la em um formato de artigo de opinião. Assim, podemos verificar que o acadêmico “fala”, atualizando os textos, os quais versam sobre “vantagens” da EC, além de conseguir fazer um contraponto com as “limitações” que esse novo tipo de negócio pode apresentar.

Portanto, é na instância da escrita que visualizamos esse ponto de vista, ao que nos dedicamos no item a seguir.

6.1.5.2 *Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 5*

O Produtor Textual 5, nesta instância de sua primeira versão escrita, mostra que conseguiu apropriar-se do sentido dos textos que leu para “falar de”, falar da EC, de acordo com a proposta de produção textual. O “eu”, acadêmico uma das pessoas do discurso, “fala” a “tu”, no caso o professor sobre a EC, temática do artigo em sua primeira versão.

Para tanto, o acadêmico precisou ter a *noção de forma e sentido* para apropriar-se da *língua(gem)* e, pelo *princípio de semantização* designar os signos ou conjunto de signos que *semantizem* a tese central: “A economia compartilhada vem ganhando espaço pelo mundo, propondo uma nova tendência de negócio” (l. 5-6), bem como a argumentação: o uso da EC apresenta pontos positivos. A isso, o Produtor Textual 5 denomina “vantagens” (l. 8), e os pontos negativos são por ele materializados, linguisticamente, pelas palavras “limitações” (título; l. 32) e “barreiras” (l. 18). Para tratar das vantagens, traz que é uma “nova tendência para favorecer a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente” contemplando o que é solicitado na proposta de produção.

Ocorre que, além do posicionamento positivo, o locutor aborda sobre as limitações, indo além do indicado para a produção. Embora isso tenha ocorrido, entendemos que, como o artigo apresenta uma estrutura mais definida, podemos considerar as “vantagens” como o “impacto positivo que a EC gera para a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente”, tal como solicitado na proposta, e que as limitações se referem ao impacto negativo que a EC gera na qualidade de vida do consumidor.

Apesar disso, em algumas passagens, vemos uma lacuna quanto à passagem do nível semiótico para o semântico. São signos que não estão sendo empregados como palavras para contribuir com a *semantização* do artigo. A língua é um sistema de signos, enquanto a linguagem se organiza em “palavras dotadas de sentido” (BENVENISTE, 1966/1989, p. 224). Um dos exemplos que podemos citar aqui é o caso do uso de “vai de encontro” (l. 5), expressão linguística que parte da relação paradigmática, mas não chega a ocupar a sintagmática, não instaurando o sentido que deveria para o sintagma em que se encontra.

Com a (re)leitura do sintagma “A economia compartilhada, que vem ganhando espaço pelo mundo, vai de encontro a uma sociedade excessivamente consumista propondo uma nova

tendência para favorecer a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente”, podemos perceber que se a EC é uma tendência de negócio que prioriza compartilhar, reutilizar, principalmente na locação de itens, o oposto se efetiva para um padrão de consumismo dos negócios em geral. Assim, a sugestão é *(re)semantizar*, trocando e atualizando “vai de encontro” (l. 5) por “opõe-se” ou “contrapõe-se”, tal como apontado no comentário 4 do professor, que orienta a rever o sentido que o aluno quer transmitir.

Além desse comentário, vemos outros que o professor faz como interventor que avalia a produção escrita do aluno, o que abordamos a seguir.

6.1.5.3 Análise enunciativa da instância da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na *Produção Textual 5*

Nesta instância, com o *princípio de (inter)subjetividade*, o professor, primeiramente, é o locutor-leitor, para dar um sentido à leitura da primeira versão do texto, avaliando se atende à proposta da produção sobre a EC. Ao apropriar-se desse sentido como sujeito-leitor, busca, na condição de *diálogo*, uma comunicação por meio de *comentários*.

Nesse sentido, o professor, como *eu*, “designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘eu’” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 250). Ele deixa implicada uma *noção de sujeito e (inter)subjetividade na linguagem* na construção do sentido da primeira versão do texto, em um primeiro momento e, num segundo momento, quando faz os comentários, deixa implicado o “eu” no enunciado, sendo *(co)construtor* do texto, em uma *(co)referência*, pois registra e insere a sua contribuição na construção do enunciado.

Dessa forma, indica a necessidade de exclusão de alguns termos, como no contexto da repetição das palavras “grandes” (l. 3), “itens” (l. 15), quando da citação de empresa “Uber e Airbnb” (l. 13); ou da necessidade de substituição, quando aponta ser preciso rever o sentido de “vai de encontro” (l. 5), bem como de expressões coloquiais como “entra em jogo” (l. 14-15), jardim colorido (l. 18), “serem engolidas” (l. 27), “não anda e jamais andarรก sozinha” (l. 32) e a interrogação “Porém, onde limita-se uma tendência?”. Além disso, propõe a pertinência de fazer acréscimos, utilizando um conector antes da penúltima frase da introdução (l. 4); e de complementar a informação “motoristas relatam ‘pagar para trabalhar’” (l. 24-25).

Além desses *comentários* específicos, o professor, abaixo do texto, deixa um recado de forma mais generalizada. Além de falar do artigo, procura uma aproximação com o seu interlocutor, dirigindo-se a esse “tu”, iniciando com o vocativo “Produtor Textual 5”. Inicia com um elogio, afirmando “seu texto está com um levantamento de ideias pertinente à temática em estudo e, a sua argumentação, trazendo algumas vantagens e algumas limitações está

coerente para a escrita do artigo, de acordo com a proposta de produção textual”. O professor, como um “eu” experiente na escrita textual, consegue visualizar tais aspectos, o que engrandece a atuação do interlocutor.

Depois, para contribuir com a escrita, prevendo o *princípio de (inter)subjetividade*, dá as sugestões de quem já está inserido na tarefa, como *o homem na língua(gem)*: “Reveja a conclusão para tentar indicar uma resposta para a pergunta lançada, interligando e fechando a ideia lançada no texto. Além disso, revise as palavras ou expressões sinalizadas, fazendo conexão entre as ideias, evitando expressões coloquiais ou repetidas”. Assim, de acordo com Benveniste (1956/1988, p. 278), “*eu* só pode definir-se em termos de ‘locação’, não em termos de objetos, como um signo nominal. *Eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância do discurso que contém *eu*’”. O professor, como locutor, enuncia-se nesta instância, como um profissional que contém um “eu” conhecedor do texto que avalia.

E, para que esse processo interlocutivo tenha um *parâmetro de referência*, com simetria entre as pessoas do discurso, o professor conclui dizendo: “Você tem potencial para a escrita!!! Vamos aprimorando!!!”, o que acreditamos que seja um bom incentivo ao aluno, de modo que, em uma nova instância de discurso, ele vise à renovação no artigo que (re)escreve.

6.1.5.4 Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 5 pelo acadêmico

Este *aqui e agora* é constituído pela versão final do texto. Dessa forma, pelo *princípio de atualização*, vemos que o Produtor Textual 5 conseguiu a renovação textual em sua (re)escrita, atendendo à proposta de produção e às sugestões colocadas pelo professor nos comentários.

Nessa instância, o aluno é aquele que enuncia por meio da escrita, sendo, a cada vez, “um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 68). Neste *agora*, constatamos outra circunstância com um discurso consubstanciado pelas pessoas do quadro figurativo, o que podemos averiguar com os exemplos que selecionamos.

Iniciando pelo título, visualizamos que foi atualizado para “Economia compartilhada: limitações frente às vantagens”, o que já conseguimos inferir que o texto vai abordar pontos positivos, “as vantagens” e pontos negativos, “as limitações”. Mesmo que o professor não tenha cogitado a necessidade de substituição, em seus comentários, o acadêmico preferiu fazê-la, o

que avaliamos como algo positivo, evitando o questionamento da versão anterior, o que mostra mais convicção e certeza por parte do locutor, transmitindo mais confiança em seu discurso.

No fim da introdução, o aluno substituiu a frase, mas, ainda, deu preferência à interrogação, não utilizando a afirmação sugerida pelo professor. Embora isso tenha acontecido, consideramos que instigue o leitor à leitura para descobrir quais seriam as limitações apesar das vantagens. No decorrer do texto, foram resolvidos os problemas de escrita quanto a complemento de informação, como é o caso de “Exemplo disso é a economia compartilhada” (l. 4). Além disso, foram substituídos nomes de empresas por expressões como “aplicativos para caronas e locações de imóveis de temporada de férias, por exemplo” (l. 12-13), e expressões coloquiais foram trocadas, como é o caso de “jardim colorido”, da primeira versão, que foi substituída por “fatores positivos” (l. 18). Também, houve melhoria do texto com a exclusão de palavras repetidas, como “itens” que aparecia duas vezes no terceiro parágrafo.

Entendemos que ao (re)escrever, tendo uma nova *noção de espaço e tempo*, o acadêmico estabeleça um *parâmetro de atualização textual*, fundamental para que esse artigo seja lido pelo professor e seja indicado a um público-alvo, ampliando o seu alcance discursivo.

6.1.5.5 Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 5 pelo professor e pelo público-alvo

Nesta instância, a versão final do texto é (re)lida pelo professor e pode ser compartilhada e conhecida por outros leitores. Ao “falar” sobre a EC, o aluno, primeiramente, ocupa o lugar de locutor, e, contando com o olhar de intervenção do professor, alcança uma qualificação, passando a sujeito do seu dizer escrito como articulista.

Vemos isso quando, por conta própria, modifica o título do artigo para “Economia compartilhada: limitações frente às vantagens”. Ponderamos, sobre isso, que a intenção do aluno seja mostrar o sentido de que mesmo que haja algumas limitações, por ter vantagens, a EC ainda é uma tendência de negócio que vale a pena investir.

Outro aspecto é que, nessa (re)leitura, observamos um aprimoramento do texto de maneira geral, propiciado pela intervenção avaliativo-enunciativa do professor. O acadêmico teve mais cuidado em operar as palavras para um engendramento que facilitasse a apropriação de sentido do seu texto. Assim, professor e aluno em relação (*inter*)*subjetiva* como pessoas do discurso, enunciaram-se, num processo de produção textual, apresentando-se como *o homem na língua*, deixando, no texto, o registro da experiência linguística que *a língua no homem* concede à experiência de um homem, o professor, que deixa pelo *parâmetro de referência*, a

sua marca *loquens* do ensino da escrita e, de outro homem, o aluno, que busca a aprendizagem do artigo para a escrita textual sobre a EC.

Como, geralmente, as situações têm os aspectos positivos e negativos, o Produtor Textual 5 quis ponderar isso, indicando para os atuantes do compartilhamento a avaliação dessa opção de negócio. O docente faz isso quando, ao final da conclusão, registra: “Assim, as limitações frente às vantagens devem ser avaliadas, minuciosamente, pelos novos atuantes do compartilhamento para a obtenção de bons resultados” (l. 33-35). Nesse sentido, vemos a inclusão do falante em seu discurso com “uma consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101). Ou seja, o acadêmico, ao produzir o artigo, colocando o seu posicionamento sobre o uso da EC, é uma pessoa do discurso inserido na sociedade, e procura ser realista, afirmando que o usuário precisa avaliar o uso, com uma relação de *aqui e agora sui-referencial* que instaura o seu juízo de valor em seu ato enunciativo.

Dessa maneira, quem ler a Produção Textual 5 realizar o que Naujorks (2011, p. 101) compreende que é “ler é construir um discurso, uma vez que o sujeito passa a converter essas formas da língua a partir da apropriação de um discurso anterior para atualização de sentidos novos no ato da leitura”. O aluno apropriou-se do sentido do discurso encaminhado pela proposta de produção e *comentários* do professor, o que resultou na versão final do texto. Esse sentido submerso na leitura é renovado quando outros leitores atualizam esse discurso anterior para produzirem novos sentidos no *ato* da leitura. Portanto, outra instância enunciativa desencadeia-se, com (re)leituras, que, a cada vez, renovam o sentido da escrita do artigo.

6.1.6 Produção Textual 6

Finalizando a parte de análises, passamos à leitura e à análise da Produção Textual 6, escrita pelo aluno a quem chamamos de Produtor Textual 6.

a) Escrita da Produção Textual 6

ECONOMIA COMPARTILHADA: VALE A PENA INVESTIR NESSE NOVO CONCEITO?

Produtor Textual 6

1 A economia compartilhada, também conhecida como economia colaborativa, é um sistema socioeconômico embasado na divisão, aluguel, troca e compartilhamento de bens e serviços. Muitos países já aderiram a esse modelo e encontram-se satisfeitos com os resultados, mas ainda não se sabe qual é a viabilidade da inserção da economia compartilhada no Brasil, afinal esse sistema tem recebido atenção, ultimamente, como algo promissor, mas ainda apresenta um futuro incerto. Assim, podemos verificar algumas de suas vantagens e desvantagens.

Uma das vantagens do uso desse sistema é a oportunidade de usufruir de bens ou serviços, por meio do uso em comum, sem a sua posse, garantindo maior economia para aqueles que os utilizam. Um exemplo disso é o sistema de aluguel de veículos, no qual só é pago o valor do aluguel, sem ter que se preocupar com todos os outros gastos envolvidos em manter um automóvel. Dessa forma, é possível utilizar mais de um serviço e pagar menos por isso.

Ademais, a economia compartilhada é uma grande oportunidade de empreendedorismo, devido à demanda existente. Um exemplo disso é o marketplace Enjoei, uma plataforma focada em moda, que conecta pessoas que querem desapegar de algum bem com outras que desejam adquirir o produto. Assim, esse modelo permite uma maior independência financeira, já que a população tende a ficar menos dependente de seus empregadores, sendo capaz de diversificar suas fontes de renda.

Outra vantagem é a possibilidade de diminuição do consumo excessivo, tendo em vista um estilo de vida mais sustentável, como consta no levantamento de dados da Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) e do Serviço de Proteção ao Crédito (SPC Brasil), publicado em 2018, em que cerca de 87% do público que aderiu à economia compartilhada vê isso como algo positivo. Isso pode ser percebido no compartilhamento de bicicletas que, além de diminuir o consumo e os gastos de cada um ter a sua, colabora na redução da poluição. Assim, é possível garantir a preservação do meio ambiente.

25 Apesar disso, há também algumas desvantagens. Uma delas é que, mesmo com o crescimento e popularização da economia colaborativa no Brasil, essa modalidade ainda sofre com relutâncias da população. Essas resistências devem-se, principalmente, à falta de confiança no decorrer da contratação do negócio, que deriva da preocupação com o perigo de lidar com pessoas estranhas e da falta de garantia no caso de não cumprimento com o que foi estabelecido. 30 Consequentemente, com base no que foi citado, é possível reparar que essas barreiras culturais ainda impedem o crescimento ainda maior da economia compartilhada.

Outra desvantagem é de ordem jurídica, já que não há uma regulamentação específica para a economia compartilhada, bem como a não consonância de alguns modelos de consumo colaborativo com a legislação vigente, não havendo a garantia dos direitos tanto do consumidor 35 como do vendedor. Um exemplo disso é o Uber, um dos modelos de compartilhamento de veículos mais conhecidos do Brasil, que em razão da falta de conformidade com as leis municipais, foi proibido em algumas cidades.

Portanto, a economia compartilhada, mesmo tendo algumas desvantagens, é um sistema que já se encontra instalado em diversos lugares, além de ser benéfico para aqueles que o utilizam, 40 devido às vantagens que a mesma oferece como economia, independência financeira e sustentabilidade. Como pode-se perceber, a economia compartilhada já se faz presente e se consolida, cada vez mais, como uma solução diante da crise que assola a todos, tanto empresas como pessoas, principalmente no país em que vivemos. Sendo assim, vale a pena investir no consumo colaborativo, devido aos benefícios que a adesão desse modelo nos oferece.

Comentado [U1]: SUGESTÃO: USE UMA PALAVRA QUE INDIQUE MAIS A PRÁTICA DO QUE A TEORIA

Comentado [U2]: LEMBRE-SE DE CONTEMPLAR A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DESDE A INTRODUÇÃO, DELIMITANDO A TEMÁTICA.

Comentado [U3]: SUGESTÃO: PARA EVITAR REPETIR A PALAVRA "ECONOMIA", UMA OPÇÃO É UTILIZAR "CONSUMO COLABORATIVO"

Comentado [U4]: REVISE ESSA DENOMINAÇÃO

Comentado [U5]: REVEJA PONTUAÇÃO

Comentado [U6]: REVEJA A DENOMINAÇÃO, COMO SUGERIDO ACIMA

Comentado [U7]: REVEJA A REPETIÇÃO DE PALAVRA

Comentado [U8]: SUGESTÃO: DIRECIONE ESSA INFORMAÇÃO PARA O CONSUMIDOR

Comentado [U9]: EVITE CITAR NOMES DE EMPRESAS

Comentado [U10]: REVEJA A INFORMAÇÃO POIS NÃO ATUA, SOMENTE, EM MODA

Comentado [U11]: SEMPRE QUE PRECISAR UTILIZAR DADOS, PREFIRA QUE SEJA ATUALIZADO. SUGESTÃO: SUBSTITUIR

Comentado [U12]: REVEJA O TERMO, POIS É COMPROMETEDOR AFIRMAR UMA "GARANTIA". ACHO QUE TERIA DE MODALIZAR O TERMO, SUBSTITUINDO POR "CONTRIBUIR, COLABORAR"

Comentado [U13]: REVEJA A REPETIÇÃO DE PALAVRA

Comentado [U14]: COMPLEMENTAR A INFORMAÇÃO, DIZENDO ONDE... SERIA ESTABELECIDO NA CONTRATAÇÃO DO SERVIÇO?

Comentado [U15]: REVEJA A REPETIÇÃO DE PALAVRA

Comentado [U16]: COMPLEMENTAR A INFORMAÇÃO, DIZENDO DO QUE... SERIA REGULAMENTAÇÃO ESPECÍFICA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO?

Comentado [U17]: EVITE CITAR NOMES DE EMPRESAS

Comentado [U18]: REVEJA SE NÃO TEM OUTRO TERMO MAIS ADEQUADO

Produtor textual 6:

Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo. Você conseguiu, de modo geral, delimitar a argumentação, bem como utilizar conectores, o que, além de valorizar a escrita do seu texto, deixa mais esclarecida a ideia a ser registrada.

Apesar disso, você precisa atender à proposta de produção textual.

Sugestão:

Atente para os comentários na lateral do texto. Reveja as informações da Conclusão, compare as partes sublinhadas e avalie a repetição de ideia.

Você tem potencial para a escrita!!! Bom trabalho!!!

b) (Re)escrita da Produção textual 6 – versão final

ECONOMIA COMPARTILHADA: VALE A PENA INVESTIR NESSA NOVA TENDÊNCIA?

Produtor Textual 6

1 A economia compartilhada, também conhecida como consumo colaborativo, é um novo modelo de negócios embasado na divisão, aluguel, troca e compartilhamento de bens e serviços, o que impacta, de forma positiva, na qualidade de vida do consumidor, do empreendedor e do meio ambiente. Muitos países já aderiram a essa tendência e encontram-se satisfeitos com os **5** resultados, mas, ainda, não se sabe qual é a viabilidade da inserção da economia compartilhada no Brasil. Afinal, tem recebido atenção, ultimamente, como algo promissor, apresentando um futuro incerto. Assim, podemos verificar algumas de suas vantagens e desvantagens.

Uma das vantagens do seu uso é a oportunidade de usufruir de bens ou serviços, por meio do compartilhamento, sem a sua posse, garantindo maior economia para aqueles que os utilizam.

10 Um exemplo disso é o sistema de aluguel de veículos, no qual só é pago o valor da locação, sem ter que se preocupar com todos os outros gastos envolvidos em manter um automóvel. Dessa forma, é possível que o consumidor utilize mais de um serviço e pague menos por isso.

Ademais, a economia compartilhada é uma grande oportunidade de empreendedorismo, devido à demanda existente. Um exemplo disso é o marketplace, formado por plataformas virtuais **15** de desapego de itens, que conecta pessoas que querem se desfazer de algum bem com outras que desejam adquirir o produto. Assim, esse modelo permite uma maior independência financeira, já que a população tende a ficar menos dependente de seus empregadores, sendo capaz de diversificar sua fonte de renda.

Outra vantagem é a possibilidade de diminuição do consumo excessivo, tendo em vista um **20** estilo de vida mais sustentável. Essa valorização de um consumo consciente tem se expandido entre os consumidores. Isso pode ser percebido no compartilhamento de bicicletas que, além de diminuir o consumo e os gastos de cada um ter a sua, colabora na redução da poluição. Assim, é possível contribuir para a preservação do meio ambiente.

Apesar disso, há também desvantagens. Uma delas é que, mesmo com o crescimento e **25** popularização da economia colaborativa no Brasil, essa modalidade ainda sofre com relutâncias da população. Essas resistências devem-se, principalmente, à carência de confiança no decorrer da contratação do negócio, que deriva da preocupação com o perigo de lidar com pessoas estranhas e da falta de garantia no caso de não cumprimento com o que foi estabelecido na contratação do serviço. Consequentemente, com base no que foi citado, é possível reparar que **30** essas barreiras culturais ainda impedem o crescimento dessa tendência.

Outra desvantagem é de ordem jurídica, já que não há uma regulamentação específica para as condições de trabalho com a economia compartilhada, bem como a não consonância de alguns modelos de consumo colaborativo com a legislação vigente, não havendo a garantia dos direitos tanto do consumidor como do vendedor. Um exemplo disso é o uso de carros de aplicativo de **35** mobilidade urbana, em que, um dos modelos de compartilhamento de veículos mais conhecidos do Brasil, em razão da falta de conformidade com as leis municipais, foi até proibido em algumas cidades.

Portanto, a economia compartilhada, mesmo tendo algumas desvantagens está sendo usada em diversos lugares, devido às vantagens para quem a utiliza, como economia, **40** independência financeira e sustentabilidade, impactando na qualidade de vida do consumidor, do empreendedor e do meio ambiente. Com isso, tem se consolidado, cada vez mais, como uma nova tendência de negócios, como solução diante da crise que assola a todos, tanto empresas como pessoas, principalmente, no país em que vivemos. Sendo assim, vale a pena investir no consumo colaborativo, devido aos benefícios que a adesão desse modelo nos oferece.

6.1.6.1 Análise enunciativa da instância da leitura realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 6

O acadêmico, como locutor “eu”, conseguiu apropriar-se do(s) sentido(s) da leitura dos textos motivadores, bem como da proposta de produção textual sobre a EC que ocorreu em troca de turnos e contexto de *diálogo* com o professor e os artigos, possibilitada pelas funções de *inversibilidade* e *reversibilidade*. Verificamos isso na sequência, com alguns excertos.

Na introdução, ao dizer “A economia compartilhada, também conhecida como economia colaborativa, é um sistema socioeconômico embasado na divisão, aluguel, troca e compartilhamento de bens e serviços” (l. 1-2), há uma referência ao Texto 2 do Anexo D, em que “A economia compartilhada trata-se de um emergente modelo socioeconômico baseado na partilha, aluguel, escambo, troca e financiamentos colaborativos”. Além disso, a menção de que “Muitos países já aderiram a esse modelo e encontram-se satisfeitos com o resultado” (l. 3) pode ser associada ao Texto 2 do Anexo C, quando diz que “Esse fenômeno que já era visto em países da América do Norte e da Europa e que, com a pandemia, se popularizou no Brasil também”.

O segundo parágrafo expõe que a EC permite “usufruir de bens ou serviços, por meio do uso em comum, sem a sua posse” (l. 7-8), o que é também encontrado no Texto 2 do Anexo D, quando diz “em vez de possuir coisas, os consumidores querem acesso a bens e preferem pagar pela experiência de acessá-los temporariamente”. No terceiro parágrafo, lemos que “a economia compartilhada é uma grande oportunidade de empreendedorismo devido à demanda existente” (l. 12-13), o que interligamos ao Texto 1 do Anexo C, em que “a nova forma de fazer negócios também foi providencial para empreendedores que viram na atividade uma maneira de inovar em meio à crise”.

No quarto parágrafo, o aluno complementa que “Outra vantagem é a possibilidade de diminuição do consumo excessivo, tendo em vista um estilo de vida mais sustentável” (l. 18-19), o que é possível relacionar à introdução do Texto 2 do Anexo D, quando é apresentada a informação de que “a economia compartilhada tem recebido atenção nos últimos anos como um modelo promissor para o consumo sustentável”. O quinto parágrafo “A economia compartilhada [...] se consolida, cada vez mais, como uma solução diante da crise que assola a todos, tanto empresas como pessoas, principalmente no país em que vivemos” (l. 41-43), por sua vez, traz o que aborda o Texto 1 do Anexo C, que apresenta que “a economia compartilhada [...] se consolida cada vez mais como a luz no fim do túnel diante da crise que todos enfrentam, tanto as empresas quanto as pessoas”.

Ao exemplificarmos, percebemos aquilo que Ferreira e Teixeira (2008, p. 43) afirmam no sentido de que “A leitura não está no texto nem no aluno. O sentido em leitura é produzido na ação de dirigir o olhar para o fato do enunciador ter dito o que disse”. O aluno dirigiu o olhar para o dito no *ato* enunciativo dos textos, extraindo as informações que lhe convinham para “falar de”. Ao produzir o artigo, tais informações compuseram a tessitura textual, versando sobre vantagens e desvantagens que o uso da EC propicia, como podemos constatar, a seguir, na instância da escrita.

6.1.6.2 *Análise enunciativa da instância da escrita realizada pelo acadêmico para a Produção Textual 6*

Nesta primeira versão da produção, o acadêmico, como “eu”, apropriou-se do(s) sentido(s) dos textos para “falar de”, falar da EC, ao “tu”, o professor. Vemos que ele teve a *noção de forma e sentido* para apropriar-se da *língua(gem)*. Conseguiu estabelecer uma tese central de que a EC é um “sistema socioeconômico embasado na divisão, aluguel, troca e compartilhamento de bens e serviços” (l. 1-2), bem como os argumentos voltados à percepção de que esse novo tipo de negócio apresenta “algumas vantagens e desvantagens” (l. 6). A conclusão afirma que “vale a pena investir no consumo colaborativo” pelos benefícios oferecidos (l. 43-44), respondendo ao questionamento do título.

Mesmo que não tenha contemplado, de forma direta, a proposta de produção, consegue desenvolver, semanticamente o texto, atualizando as ideias das leituras, bem como do conhecimento de vida ou de outras fontes. Assim, neste “presente axial do discurso” (BENVENISTE, 1965/1989, p. 76), o Produtor Textual 6, atualiza as informações sobre a EC, trazendo as vantagens e desvantagens. Como vantagens, aponta: usufruir de bens ou serviços sem a sua posse, como locar veículo (l. 7-9); oportunizar o empreendedorismo, o que ocorre em plataformas virtuais de desapego (l. 12-13); e proporcionar um estilo de vida mais sustentável (l. 18-19), com o uso da bicicleta (l. 22). Já como desvantagens, apresenta: falta de confiança no cumprimento da contratação do serviço (l. 27-28) e falta de regulamentação específica das condições de trabalho (l. 32).

Em algumas passagens, percebemos que as palavras não foram *semantizadas*, permanecendo como signos. “Ocorre que ainda que se compreenda o sentido individual das palavras, pode-se muito bem, fora da circunstância, não compreender o sentido que resulta da junção das palavras; esta é uma experiência corrente que mostra ser a noção de referência essencial” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 231). É o caso de “garantir” (l. 24), da frase “Assim, é possível garantir a preservação do meio ambiente” (l. 23-24). Mas, nessa junção de palavras

do artigo, “garantir” ocupa uma carga semântica que não condiz com o engendramento direcionado a um sentido de “levar à” preservação do meio ambiente, e, conforme o comentário 12 do professor, precisa ser modalizado, pois o compartilhamento de bicicletas pode “contribuir”, “colaborar” com a preservação do meio ambiente, mas difícil garantir, em uma concepção de integralidade.

O professor solicita ainda que sejam revistos outros termos, tendo em vista o sentido a ser transmitido no artigo. “As coisas designadas e organizadas pelo discurso (o locutor, sua posição, seu tempo) não podem ser identificadas senão pelos parceiros da comunicação linguística”. (BENVENISTE, 1965/1989, p. 78). Nessa situação, professor e aluno são parceiros do discurso na construção do artigo de opinião pela comunicação linguística escrita. Nesse trabalho, o professor – como interventor – auxilia o acadêmico para designar e organizar melhor as coisas do seu discurso, como vemos no item que segue.

6.1.6.3 *Análise enunciativa do momento da leitura do professor e de sua intervenção avaliativo-enunciativa na Produção Textual 6*

Primeiramente, o professor, como locutor-leitor, busca dar sentido à primeira versão do texto do aluno. Segundo Flores (2018, p. 413), “a referência – cuja natureza é discursiva – é o sentido construído na interlocução”. Assim, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, o professor é o *(co)locutor* do texto do aluno enquanto leitor, avaliando se atende à proposta de produção sobre a EC e, apropriando-se desse sentido, como sujeito-leitor, tece os *comentários*, “falando” sobre as pertinências e as inconsistências textuais. Consoante Benveniste (1956/1988, p. 277), “A língua é atualizada em palavra por um locutor”, e, nessa circunstância, tem-se o professor, que coloca a sua palavra em *(co)referência*, dando a sua contribuição na construção enunciativa do artigo.

Nessa *relação (inter)subjetiva*, o docente o aluno a fazer substituições, tal como em “conceito”, no título, adequando o termo ao texto, “economia colaborativa” (l. 1), evitando repetição da palavra “economia”, “garantir” (l. 24), modalizando o termo, “instalado” (l. 39), readequando o dizer, “2018” (l. 21) atualizando a informação. Também orienta a fazer acréscimos, tal como no comentário 2, em que o professor aponta para a necessidade de contemplar a proposta de produção textual desde a introdução; ou para reescrever: “a economia colaborativa é um sistema socioeconômico” (l. 1-2), e “sistema” (l. 5), revendo a definição, “uso” (l. 8), “falta” (l. 29), “ainda” (l. 31), revendo a repetição de palavra “moda” (l. 14), revendo a informação, pois não atua somente em moda. E, por fim, pede para fazer exclusões,

tal como em “Enjoei” (l. 13) e em “Uber” (l. 35), evitando citar nomes de empresas; ou mesmo complementações, como em “regulamentação específica” (l. 32).

Na sequência do texto, os *comentários* fazem referências de forma mais generalizada. O “eu” professor fala ao “tu”, aluno, sobre “ele”, as pertinências e inconsistências textuais. Primeiramente, a pertinência: “Seu texto está com um levantamento de ideias e informações pertinentes à temática em estudo. Você conseguiu, de modo geral, delimitar a argumentação, bem como utilizar conectores, o que, além de valorizar a escrita do seu texto, deixa mais esclarecida a ideia a ser registrada”. Depois, as inconsistências são apontadas pelo professor como um “eu” mais experiente na escrita textual. Nesse momento, orienta “Apesar disso, você precisa atender à proposta de produção textual. **Sugestão:** Atente para os comentários na lateral do texto. Reveja as informações da conclusão, compare as partes sublinhadas e avalie a repetição de ideia”. Isso contribui com a discursividade do artigo para, com as funções da *inversibilidade e reversibilidade*, o acadêmico tornar-se o “eu” do seu discurso.

Pelas *noções de sujeito e (inter)subjetividade na linguagem*, o professor, faz os *comentários*, em contexto de *diálogo*, e diz: “Você tem potencial para a escrita!!! Bom trabalho!!!”, incentivando o aluno, como produtor textual, à renovação do artigo que (re)escreve em um momento de aprimoramento discursivo.

6.1.6.4 Análise enunciativa da instância da (re)escrita da Produção Textual 6 pelo acadêmico

Esta instância corresponde ao *aqui e agora* da versão final do artigo, momento ímpar de renovação textual para atender à proposta de produção, bem como o texto em sua primeira versão, com os *comentários* do professor. Como define Benveniste (1965/1989, p. 78), o tempo do discurso “funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal e ele deveria ter o torna onipessoal. A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística”. Nessa situação, o tempo é partilhado no ato de enunciação entre “eu”, aluno e “tu”, texto revisado pelo professor, sendo “ele” os *comentários* do professor, as pertinências e as inconsistências textuais.

Com essa condição, o discurso produzido nessa partilha *(inter)subjetiva* de comunicação linguística, resulta, pelo *princípio de atualização* em uma *noção de espaço e tempo (sui-referencial)*, como podemos constatar pelas passagens que exemplificam.

O título foi atualizado para “Economia compartilhada: vale a pena investir nessa nova tendência?”, o que *semantiza* mais, aproximando-se do contexto explorado, pois “conceito”, como usado na versão anterior, fica muito teórico. Além disso, “tendência”, pela carga

semântica que possui, engloba novos hábitos de consumo, engendrando-se melhor para esse discurso.

Na introdução, a menção de que “impacta, na qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente”, vemos que contempla a proposta de produção em que traz esse impacto de maneira positiva e negativa, abordando algumas vantagens e desvantagens, o que, semanticamente, interliga-se ao título, tendo em vista que como é “uma nova tendência”, há de se avaliar esses aspectos.

Além disso, reconhecemos que o uso da EC trazida no texto tenha impacto positivo, com as vantagens, e impacto negativo, com as desvantagens, o que o Produtor Textual 6 consegue abordar, pensando em atender à proposta de produção textual.

No desenvolvimento do texto, foram resolvidos outros problemas de escrita, como por exemplo quanto à (re)escrita de trechos, como a que solicita, no fim do segundo parágrafo, o redirecionamento da ação ao consumidor: “é possível que o consumidor utilize mais de um serviço e pague menos por isso” (l. 12); ou mesmo quanto à exclusão de nomes de empresas, de modo que Uber foi excluído, ideia substituída por “carros de aplicativo de mobilidade urbana” (l. 34-35); e quanto ao complemento de informação, que a “regulamentação específica” foi complementada com “para as condições de trabalho” (l. 31-32).

Pensamos que nessa (re)escrita há uma nova *noção de espaço e tempo*, em que o acadêmico estabeleceu o *parâmetro de atualização textual*, observando as melhorias que lhe permitiram ter a autoria do artigo de opinião, o qual, além do professor, pode ser direcionado a outros “tus” para que a (re)leitura ocorra em *espaço e tempo* renovados pelo ato enunciativo, o que podemos observar na seção que segue.

6.1.6.5 Análise enunciativa da instância da (re)leitura da Produção Textual 6 pelo professor e pelo público-alvo

Podemos (re)ler a produção do artigo e perceber que, além do professor, outros leitores podem conhecer ou reconhecer, concordar ou discordar com as informações e o posicionamento do autor, o Produtor Textual 6. Acreditamos que a instância de intervenção docente tenha sido fundamental para que o texto alcançasse um nível de discursividade de artigo opinativo.

Como explica Benveniste (1989, p. 81) ao criticar as descrições linguísticas pautadas no emprego das formas, trata-se de “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e as interpretar”, distinguindo-as do emprego da língua, o que leva ao esboço do quadro formal de realização da enunciação, envolvendo a *língua toda*. Isso nos leva a pensar na *noção de discurso* pelo *princípio de discursividade*. Infere-se disso que ao ter um

olhar de melhoria para o texto o aluno conseguiu utilizar a *língua toda*, vendo as mesmas coisas, as mesmas ideias colocadas de outra maneira para descrevê-las e interpretá-las, deixando o texto mais aprimorado em tessitura e em sentido.

Nessa (re)leitura, vemos que há uma aproximação com o “tu”, de forma mais direta quando o Produtor Textual 6 faz a pergunta no título, tentando chamar a atenção do leitor em “vale a pena investir nessa nova tendência?”, bem como quando, na conclusão, utiliza a primeira pessoa do plural, ao dizer “no país em que vivemos” (l. 43) e “desse modelo que nos oferece” (l. 44). Isso é denominado por Benveniste (1946/1988) como um “eu” *dilatado*, pois “nós” não é um “eu” quantificado ou multiplicado. Nesse sentido, como a *correlação de pessoa* se dá entre “eu” e “tu”, o acadêmico, como “eu”-articulista, insere-se no “nós”, para, em um *parâmetro de referência*, particularizar a apropriação de sentido a cada (re)leitura do texto sobre a EC.

Essa temática da EC é “falada” pelo Produtor Textual 6 com a “língua [que] contém a sociedade” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 97). Dessa forma, ao “falar” da EC o articulista “fala” também da sociedade em que vive, mas trazendo sua posição como um cidadão que avalia a pertinência do uso e defendendo o seu juízo de valor quando diz que mesmo que haja desvantagens “vale a pena investir no consumo colaborativo, devido aos benefícios que a adesão desse modelo nos oferece”. Entendemos que, se a língua contém a sociedade, quando o locutor se apropria dela, traz a apropriação do sentido imerso na leitura que faz da EC, a qual parte da sociedade, associando a cultura, os valores, os hábitos de vida e *semantizando-os* no artigo que retorna à sociedade para a (re)leitura.

Nessa instância de (re)leitura, portanto, está, implicitamente, todo o caminho metodológico da realização das atividades de leitura, escrita e (re)escrita como uma tríade de ensino, o que pode ser considerado como *atos* enunciativos correlacionados no processo da produção textual do artigo de opinião, para a qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação. Com o intuito de recapitularmos essa trajetória e refletirmos sobre as análises dos seis textos, no próximo capítulo, mostramos os resultados desta pesquisa, em um *aqui e agora* de discussões.

7. DISCUSSÃO DAS ANÁLISES: UMA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL, NO ENSINO SUPERIOR, A PARTIR DA INTERVENÇÃO AVALIATIVO-ENUNCIATIVA DOCENTE

Neste capítulo, pretendemos retomar os principais aspectos estudados nesta tese, levando em consideração as categorias teóricas mobilizadas que nos permitiram instituir um percurso metodológico para a análise da produção textual em processo, visando à realização da intervenção avaliativo-enunciativa docente para o aprimoramento do artigo de opinião.

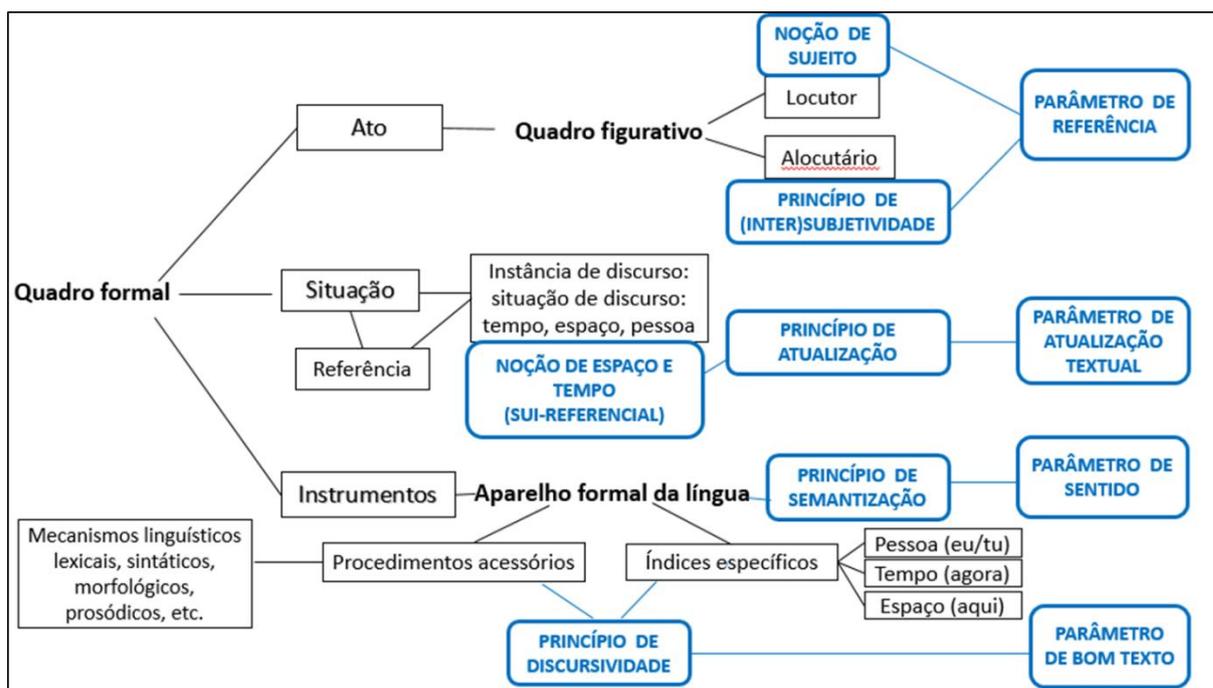
Nesse percurso, conseguimos visualizar a concepção de interdependência do *homem* com a *língua(gem)* que a abordagem enunciativa de Benveniste prioriza. O *homem*, por estar imerso na *língua(gem)*, (re)inventa sua língua a cada *ato* de enunciação. Vemos essa reinvenção inserida na leitura, na escrita, na (re)escrita e na (re)leitura, as quais consideramos como instâncias discursivas constitutivas da produção textual.

A *língua(gem)* tem a propriedade de significar em que o locutor pode se instaurar no uso da língua que contém uma sociedade particular com sua cultura. É por meio de um *ato* de enunciação que a língua se torna discurso. Ao estudarmos as instâncias discursivas que compõem a produção textual, pelo viés enunciativo de Benveniste, privilegamos a relação do locutor com o discurso e, conseqüentemente, com a produção de sentido.

Lembramos do que Benveniste (1970/1989, p. 90) declara sobre a enunciação escrita, situando-a em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”, ou seja, o locutor – que se propõe como sujeito – se enuncia quando escreve e o alocutário se enuncia quando lê essa escrita, instituindo o que chamamos na linguística da enunciação de subjetividade e (*inter*)*subjetividade*. Ao analisarmos as instâncias enunciativas, verificamos, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, que o locutor, no uso da língua, se enuncia tendo presente um alocutário que se apropria do sentido da enunciação inserido em um quadro figurativo.

Pensando nesses dois planos, verificamos que as categorias teóricas que selecionamos para realização da análise dos textos, constantes no capítulo 6, inserem-se no quadro formal de realização da enunciação, adaptado por Flores (2019b). A partir dele, realizamos uma associação, tendo em vista, também, o que Battisti, Othero e Flores (2022) pontuam, referindo-se ao artigo de 1970, no qual Benveniste propõe um verdadeiro caminho metodológico para a análise enunciativa. Por isso, adaptamos o esquema que representa o quadro para auxiliar nas discussões a que nos propomos, adicionando as categorias teóricas que selecionamos na cor azul e associando-as ao esquema representado pela Figura 26.

Figura 26 - Esquema do quadro formal da enunciação para a produção textual



Fonte: elaborada pela autora (2022) adaptada de Flores (2019b)

Benveniste (1970/1989), em “O aparelho formal da enunciação”, considera, sucessivamente, o próprio *ato*, as *situações* em que se realiza e os *instrumentos* de sua realização configurando um quadro formal. Ou seja, “para proceder à análise enunciativa, deve, seguindo esse percurso, partir do ato, examinar a situação em que se dá esse ato e, finalmente, descrever os instrumentos (os recursos linguísticos) que o tornam possível” (BATTISTI; OTHERO; FLORES, 2022, p. 46). É com esse olhar que vamos discutir as análises feitas, levando em consideração as instâncias discursivas que compõem as análises.

A exemplo de Benveniste (1970/1989, p. 83), reconhecemos que “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação”. Vemos, portanto, o locutor como parâmetro no qual, assim como o autor, estabelecemos o *parâmetro de referência* pelo *princípio de (inter)subjetividade na linguagem* em nossas análises. Dessa forma, voltando às instâncias, percebemos que, em sua maioria, os acadêmicos conseguiram se apropriar do(s) sentido(s) da leitura dos textos que realizaram, tendo em vista a escrita da produção textual. Percebemos que isso ocorreu mais efetivamente quando o acadêmico ocupou a posição de interlocutor para descobrir, em uma relação *(inter)subjetiva*, os sentidos imersos nos textos motivadores com a ajuda do professor. Pelo *princípio de (inter)subjetividade*, vemos que essa relação entre professor e aluno

influenciou, de forma positiva, a constituição da *noção de sujeito* do ato de ler, instaurando uma leitura enunciativa.

Nesse sentido, todos os acadêmicos conseguiram mostrar ideias dos textos lidos. Exemplificamos isso com as Produções Textuais 1 e 2. O Produtor Textual 1 consegue extrair dos textos dos Anexos C e D as ideias principais, em especial as do Anexo C, em que consta que “a EC é uma nova forma de fazer negócios”, inscrito no parágrafo 3 da primeira versão da Produção Textual 1, quando diz que a EC proporciona “mais oportunidade de negócios” (l. 18) e, do Texto 2 do Anexo C, que “a EC está presente em vários setores com vantagens econômicas estratégicas”, o que lemos na introdução da segunda versão da Produção Textual 1: “oferece vantagens de ordem econômica” (l. 4). O Produtor Textual 2 extrai ideia do Texto do Anexo C quando diz que “até empresas estão utilizando do serviço de compartilhamento para economizar”, ao trazer o exemplo da utilização da terceirização de impressão, o que vemos na introdução, da primeira versão da Produção Textual 2: “a EC contribui tanto para pessoas quanto para empresas em diversas formas” (l. 3-4). Apesar de terem transposto as ideias em seus textos, faltou a noção de *semantização* para estabelecer o sentido do texto.

Como nos diz Naujorks (2011, p. 142), a leitura enunciativa pode ser definida tanto como “apropriação de sentido quanto como atualização de sentido, o que significa reconhecer que há um enunciado que, construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor, se atualiza a partir de suas referências”. Como os acadêmicos são principiantes, as temáticas condizentes com o seu curso ainda são assuntos novos para serem estudados e aprofundados para o seu efetivo conhecimento. É o que acontece com a EC, cujas informações precisam ser teorizadas coerentemente para, na escrita, pertencerem a um domínio semântico por parte do acadêmico, embora a temática seja vista em situações da prática social.

Observamos que nesse ato de leitura, o acadêmico, como “locutor, mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82). Ao mobilizar a língua por sua conta, os acadêmicos, em sua enunciação escrita em primeira versão, de forma geral (exceto as Produções 5 e 6), não contemplaram a proposta de produção textual, o que comprometeu a sua relação com a língua em uso.

Assim, ao ler os textos em sua primeira versão, verificamos que a *situação* em que esse ato de leitura se apresenta carece de uma apropriação de sentido, tendo em vista a escrita do artigo de opinião, até porque, para que haja um posicionamento com um juízo de valor, o *aqui* e *agora* precisam estar atualizados com marcas linguísticas que caracterizem a presença do sujeito-leitor em sua escrita de articulista.

Dessa forma, o *ato* cria a *(inter)subjetividade*, a *situação* cria a *referência* e ambos estão interligados aos *instrumentos* da enunciação, que são os *índices específicos* de *pessoa, espaço e tempo*, e os *procedimentos acessórios*, que são os mecanismos de linguagem.

Observamos que, no *ato* da escrita, a *situação* se caracteriza com base no *ato* da leitura e que professor e aluno, no revezamento da troca de turnos, em contexto de *diálogo*, conseguem, pelo *princípio de (inter)subjetividade*, estabelecer um *parâmetro de referência* para a (re)escrita textual. Essa relação estabelece a *situação* em um *aqui e agora*, sempre renovados, criando a *referência* de qualificação textual, a cada vez que a leitura e a escrita são realizadas.

Destacamos a *situação* como lugar de criação de *referência*, pois a consideramos como um fenômeno fundamental que permite ver o modo como a língua se acha empregada para o locutor expressar certa relação com o mundo ao necessitar referir pelo discurso para possibilitar ao outro *(co)referir*. Ao “falar de”, falar sobre a EC, no ato da (re)escrita, o acadêmico atualizou o discurso que já foi *referido* e *(co)referido* no ato de leitura e intervenção avaliativo-enunciativa do professor, o que fez a diferença para tornar o texto mais produtor, como constatamos na maioria das produções, na instância de (re)leitura.

É pela enunciação que ocorre um processo de apropriação da língua. “O locutor ao se apropriar do aparelho formal da língua, enuncia sua posição e, imediatamente, implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84). Esse outro, o “tu” do quadro figurativo, está sempre presente no processo de produção textual, nas instâncias de leitura, escrita e (re)escrita, que pela função de *reversibilidade* e *inversibilidade* ora é o professor, ora o aluno, ora o texto ou seu sentido submerso. Complementando, “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 84). Ou seja, é pela sua presença que o *ato*, ou melhor, os *atos* supõem diálogo do “eu”, locutor, com o “tu”, interlocutor, sendo a razão do *ato* individual existir para ser compartilhado com o interlocutor, que, no fim do processo, é o público-alvo, um alocutário que faz esse *ato* perdurar na leitura e (re)leitura do artigo opinativo.

A posição de locutor é expressa por meio de *índices específicos* e por *procedimentos acessórios*. Nas palavras de Benveniste (1970/1989, p. 84), “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”. Tais instrumentos constituem uma relação de complementaridade, fazendo parte do *aparelho formal da enunciação*. Como o acadêmico precisa da *língua toda* para a produção do artigo, é necessário que opere com a *sintagmatização* para promover a *semantização* no discurso escrito, ao que denominamos em nossas análises de

princípio de semantização, tendo em mente o modo como as formas se organizam para produzir sentido(s) no intuito de alcançar o *parâmetro de sentido*.

A cada instância, com os *índices específicos*, ocorre a instanciação do quadro da enunciação *eu-tu-aqui-agora*, fundamentais para o aprimoramento da produção escrita que chega à versão final para a (re)leitura, constituindo-se em uma especificidade a cada vez que o locutor se apropria do aparelho formal da língua para se enunciar, seja para ler, para escrever, para (re)escrever ou para (re)ler.

Podemos exemplificar isso com a atualização do *ato* da leitura que se faz presente no *ato* da escrita. Como os acadêmicos tiveram um percurso para efetuar o processo de produção textual, entendemos que a sua relação de locutor com a língua foi sendo aprimorada. Identificamos isso quando, na versão final, as produções, com exceção da Produção Textual 4, contemplam a proposta de produção⁹¹ inserida ou na tese central ou na argumentação já na introdução do artigo, compondo o *método global* do texto.

A Produção Textual 1, em sua argumentação, traz que a EC “é considerada como um sistema econômico de compartilhamento de bens e serviços, que oferece vantagens de ordem econômica e ambiental, propiciando impacto positivo para a sociedade” (l. 5-7). A Produção Textual 2, em sua tese central apresenta a EC como “uma nova maneira de utilização de bens e serviços e que impacta, de forma positiva, a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente” (l. 3-4).

A Produção Textual 3, na argumentação, aponta para a informação de que “novos serviços já estão no mercado, facilitando o dia a dia das pessoas e proporcionando mais economia e um consumo responsável, colaborando com a preservação do meio ambiente” (l. 5-7). Em um dos argumentos, o que trata de vantagens, a Produção Textual 5 diz que a EC é “uma nova tendência de negócios e [está] impactando, de forma positiva, na qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente” (l. 6-7), enquanto a Produção Textual 6 fala que a EC “impacta, de forma positiva, na qualidade de vida do consumidor, do empreendedor e do meio ambiente” (l. 3-4).

Há que se observar, nesse sentido, que a cada instância há um “aparelho de funções” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 86) para ser descoberto, reconhecido e utilizado, que, engendrado no discurso, encaminha o *princípio de semantização* para alcançar o *parâmetro de*

⁹¹ Retomamos, aqui, a proposta de produção textual, tendo em vista rememorá-la nesta parte de discussões das análises: “Na sua opinião, a economia compartilhada pode ser considerada como um novo padrão de consumo colaborativo, sendo uma tendência que gera impacto positivo sobre a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente? () Sim. () Não. Por quê?”.

sentido, o que permite a compreensão textual. Esse aparelho é formado por alguns recursos que precisam ser aprendidos para, no caso da produção textual escrita do artigo, estarem condizentes com os padrões textuais a partir do *princípio de discursividade* que gera o *parâmetro de bom texto*. Esses termos acessórios são sempre novos na medida em que se realizam diferentemente em cada texto e de locutor para locutor, uma vez que diz respeito aos recursos que o locutor consegue manejar *com e na* língua. Cada locutor, ao atualizar a proposta de produção textual, conduz seu arranjo discursivo sobre a EC de maneiras distintas, desde a organização do texto e argumentação até a utilização das palavras da *língua-discurso*, o que exemplificamos a partir dos títulos das versões finais: “Benefícios que a economia compartilhada proporciona” – Produção Textual 1; “Economia compartilhada: uma alternativa inovadora de negócios” – Produção Textual 2; “Economia compartilhada: uma tendência em forma de oportunidade” – Produção Textual 3; “Economia Compartilhada” – Produção Textual 4; “Economia compartilhada: limitações frente às vantagens” – Produção Textual 5; “Economia compartilhada: vale a pena investir nessa nova tendência?” – Produção Textual 6. Embora haja modos diferentes de dizer, as palavras estão *semantizadas* para indicar, de maneira unânime, um ponto de vista favorável ao uso da EC.

Além disso, se observarmos mais atentamente, cada texto analisado apresenta diferentes recursos, sejam eles retóricos, estilísticos, lexicais, argumentativos, os quais foram avaliados pelo professor no decorrer do processo. Nas Produções Textuais 1, 2, 3, 5 e 6, prevalece o uso da primeira pessoa do plural, o que consideramos um recurso estilístico para chamar a atenção do interlocutor e aproximar-se dele, manipulando a linguagem a fim de conseguir sua persuasão pelo discurso, propósito do artigo de opinião, indo além de somente informar. O uso do léxico é um recurso fundamental para inserir-se no todo organizado de sentido do texto, o que exemplificamos pelo apontamento do professor, quando indica a substituição vocabular algumas vezes durante o processo: na versão 2 da Produção Textual 2, “dispersa” (l. 7) por “diminui”; na versão 1 da Produção Textual 3, “deverão rever” (l. 38) por “certamente, terão de rever”; na versão 1 da Produção Textual 5, “jardim colorido” (l. 18) por “fatores positivos”, o que demonstra mais propriedade vocabular, evitando expressões coloquiais, para intensificar a credibilidade do artigo. Além disso, na versão 1 da Produção Textual 5, “vai de encontro” (l. 5) foi substituído por “em oposição a” (*re*)*semantizando* a frase. Salientamos que isso diz respeito ao modo como cada um coloca a língua em funcionamento, no texto que produz, sendo fundamental o olhar do professor para avaliar, nessa instância, o enunciar do aluno e, quando necessário, mostrar aos alunos possibilidades do uso da língua, como ocorreu nesse processo.

Complementamos, com Benveniste (1970), sobre os procedimentos acessórios, quais sejam: (a) interrogação, que é uma enunciação construída para suscitar uma resposta, que conta com formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, sequências, entonação, etc.; (b) intimação, que são as ordens, apelos, concebidos em categorias como vocativo, imperativo; (c) asserção, que comunica uma certeza por meio de proposições afirmativas ou negativas; (d) todos os tipos de modalidades que podem apresentar-se em formas verbais (modos optativo, subjuntivo) que expressam as atitudes do enunciador acerca do que enuncia (expectativa, desejo, apreensão) e pela fraseologia (formas indicativas de incerteza, possibilidade, indecisão ou recusa deliberada da asserção).

Consideramos que esse aprendizado do *aparelho de funções* esteja inserido no *ato* das instâncias, em que as pessoas do discurso dialogam, primando pela qualificação do artigo em construção. Nesse sentido, o aparelho formal da língua, representado pelos instrumentos que realizam o *ato*, se faz presente no artigo escrito pelo acadêmico e é atualizado na *situação* de um *eu-tu-aqui-agora* da versão final do artigo para (re)leitura. Para ilustrar isso, mencionamos algumas passagens das produções.

Um recurso utilizado nos artigos foi a interrogação, que ocorre na Produção Textual 5, com o questionamento “onde limita-se uma tendência?” (l. 7) e na produção 6, cujo título questionava: “vale a pena investir nessa nova tendência?” (título). Avaliamos que essa ocorrência tenha aparecido com a intenção estratégica de chamar a atenção do leitor, o interlocutor, instigando-o a ler o texto, pois, lembrando de Benveniste (1970/1989, p. 86), “o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário”. Ao ler o texto, o alocutário obtém a resposta para a pergunta, com a qual que concordar, discordar, complementar, enfim, (*inter*)*subjetivar-se* com o texto.

A intimação não aparece no texto de forma explícita, tendo em consideração a modalização do dizer no artigo de opinião. No entanto, implicitamente, precisa ser atendida, quando o professor, em sua intervenção avaliativo-enunciativa, fala sobre as pertinências e dá sugestões para as inconsistências textuais, ficando na ordem prosódica do diálogo metalinguístico, o que Flores (2019a) denomina de *contorno de sentido*. Assim, todas as manifestações do professor em relação ao texto precisam ser atendidas, sendo o “ele” implícito para a qualificação do Produtor Textual, de locutor a sujeito.

Os Produtores Textuais precisaram utilizar as asserções, o que percebemos de modo mais enfático na conclusão do artigo, ao retomarem as ideias iniciais, como observamos na Produção Textual 5, “Fica evidente, portanto, que a economia compartilhada está incentivando grandes mudanças nos negócios, na sustentabilidade e no cotidiano da população, favorecendo

a qualidade de vida do consumidor” (l. 29-31) e na Produção Textual 3, “Desse modo, podemos constatar que a prática da economia compartilhada proporciona benefícios tanto ao usuário quanto ao associado e, por isso tem se destacado na sociedade” (l. 23-24). Essa finalização textual reitera o posicionamento trazido a favor da EC como uma tendência de negócio que causa impacto positivo relacionado ao consumidor e ao meio ambiente.

Quanto ao expressar alguma atitude do enunciador acerca do que enuncia, vemos que o Produtor Textual 4 externa certa apreensão e desejo quando diz: “Infelizmente, nem todos têm condições de comprar um carro, entretanto, constantemente, nos deparamos com a necessidade de nos locomovermos rápido e por longas distâncias” (l. 15-17). Inferimos isso pela sua inserção, ao utilizar a primeira pessoa do plural “nos”. Dessa forma, o Produtor Textual 4 deixa transparecer tanto o desejo de ter um carro quanto a valorização do compartilhamento de veículo para o consumidor, o que manifesta no mesmo parágrafo pela necessidade de locomoção.

Em sua maioria, os textos utilizam o recurso de marcador discursivo ou conector para dar progressão textual e sentido ao que diz. Isso possibilita organizar a sequência discursiva, dando coesão, e estabelecer a relação de sentido do texto como um todo, como completude, coerentemente. É um *sintagmatizar* para *semantizar*. Assim, analisamos as produções quanto aos instrumentos também sob o ponto de vista da *transversalidade enunciativa*, o que pensamos ser imprescindível ao tratarmos da análise de texto em uma perspectiva enunciativa.

Nesse sentido, os instrumentos se fundem, sendo que, com os *índices específicos*, em um momento *sui-referencial*, as *categorias de pessoa, espaço e tempo* atualizam as leituras, permitindo que encontremos as marcas linguísticas fundidas em um *parâmetro de referência*, para, com a *transversalidade enunciativa*, incidirem sobre a unidade textual do artigo de opinião. É o que podemos constatar, por exemplo, ao ler as produções textuais 1, 2 e 3, que recorrem à exemplificação como estratégia argumentativa, citando aspectos positivos que partem do uso da EC.

A Produção Textual 1 faz menção ao fato de que a EC oferece vantagens de ordem econômica e ambiental, propiciando um impacto positivo para a sociedade. No primeiro parágrafo de desenvolvimento, traz o conector “uma vantagem” (l. 8) e trata sobre a ordem econômica, sendo que, no segundo, iniciando com “outra vantagem” (l. 19), aborda sobre o aspecto ambiental, retomando a ideia na conclusão.

A Produção Textual 2 diz que a EC impacta de forma positiva a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente. O primeiro parágrafo de desenvolvimento, inicia-se com “nesse sentido, um aspecto a considerar” (l. 7) e trata sobre a interação interpessoal. O segundo

exemplifica sobre a colaboração entre as pessoas, usando “dentre as diferentes formas de colaboração” (l. 14). O terceiro inicia com “além disso” (l. 21), para trazer a informação de que o uso da EC apresenta benefício mútuo, tanto para quem oferece o serviço quanto para o consumidor. E, o quarto, que começa com “outro aspecto importante” (l. 27), fala sobre a preservação do meio ambiente, sendo que, na conclusão, tais aspectos são retomados para a finalização do texto.

A Produção Textual 3 explana que o uso da EC traz mais economia e um consumo sustentável. O início do primeiro parágrafo de desenvolvimento, com a expressão “uma questão” (l. 8), informa que a economia traz mais qualidade de vida, informação que fica interligada ao início do segundo, com a expressão “outra questão” (l. 16). Ao indicar oportunidade de empreendimentos, ajuda a preservar o meio ambiente, o que é retomado na conclusão.

Ao lermos as produções textuais 4, 5 e 6, constatamos que apresentam argumentos favoráveis e contrários ao uso da EC. A Produção Textual 4, apesar de ser um texto com muita informação, sem a preocupação de estabelecer interligação entre suas partes, como comentado na análise, traz que a EC como “a solução para os problemas financeiros, mas pode vir acompanhada de uma série de empecilhos” (l. 10 e 11). Embora traga isso na introdução, não atende a uma construção de semantização de acordo com a proposta de produção, bem como não alcançou um parâmetro de bom texto, como apontado na análise.

A Produção Textual 5 faz o contraponto entre a EC ter vantagens e limitações, trazendo, no primeiro parágrafo de desenvolvimento, algumas vantagens, e continua no parágrafo seguinte tratando sobre o meio ambiente, utilizando o conector “também” (l. 14) para dar sequência às vantagens. O parágrafo 3 do desenvolvimento inicia com o conectivo “porém” (l. 18), o que já indica oposição, fala sobre barreiras e interliga com o quarto, que inicia com “outro obstáculo”, conectando-se, semanticamente, com o parágrafo anterior. A conclusão retoma as informações dizendo que quem precisa avaliar sobre o seu uso, já que há pontos positivos e negativos, é quem utiliza a EC.

A Produção Textual 6 versa sobre vantagens e desvantagens, nos quais o primeiro, o segundo e o terceiro parágrafos do desenvolvimento se interligam, tratando das vantagens, o que se confirma com o uso dos conectores iniciais “uma vantagem” (l. 8), “Ademais” (l. 14) e “outra vantagem” (l. 19). Ao mencionar as desvantagens nos parágrafos seguintes, vemos que o quarto parágrafo inicia com “apesar disso, há também desvantagens” (l. 24) e o quinto, interligando-se com o anterior, começa com “outra desvantagem” (l. 31). A conclusão salienta que, mesmo tendo desvantagens, o uso da EC traz benefícios.

Então, podemos verificar que tanto os *índices específicos*, em uma atualização de um quadro enunciativo, quanto os *procedimentos acessórios* fazem parte da *semantização* da escrita do artigo de opinião. Para o locutor converter a *língua* em *discurso* referindo-se em seu discurso, precisa apropriar-se dos *instrumentos*/caracteres da língua, que adquirem referência somente na enunciação, com os *índices* de *pessoa*, *espaço* e *tempo*. O locutor, como “eu”, focaliza essas formas e busca dispor de um *aparelho de funções* a cada vez que coloca a língua em funcionamento, a cada instância discursiva do processo de produção textual.

Assim, conseguimos verificar o resultado da relação *(inter)subjetiva* na construção do discurso escrito pela fusão de tais formas e funções, em contexto de *diálogo*, ora indicada pelo aluno, ora pelo professor. E, com isso, retomamos o nosso problema de pesquisa para responder a questão norteadora de nossa investigação: como uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no Ensino Superior no processo de produção textual?

Primeiramente, precisamos levar em consideração o *parâmetro de referência* estabelecido pelo *ato*, em que as pessoas do quadro figurativo estão em constante troca de *diálogo* e de turnos. Cada instância discursiva, quer seja a da leitura, a da escrita, a da (re)escrita ou a da (re)leitura acontece em circunstâncias irrepetíveis em um *aqui* e *agora sui-referencial*, sendo que cada *ato* enunciativo tem a intenção de apresentar uma *situação de referência* para, aos poucos, a produção textual ser acurada, atingindo um *parâmetro de atualização textual*.

Assim, o *ato* cria a *(inter)subjetividade*, o que observamos, detalhadamente no item 5.2.3, do Capítulo 5, por meio de explanação e representação de figuras, situando, em cada instância, a *correlação de pessoalidade* “eu”-“tu”/ “ele”, mostrando a relação *(inter)subjetiva* em que o aluno se insere com as funções de *inversibilidade* e *reversibilidade*, ora a posição de locutor, ora a de alocutário. Nessa inserção, cria-se a *situação*, que ocorre pelas trocas de turnos, nas quais o professor está sempre presente, chamando a atenção do aluno para a apropriação do(s) sentido(s) dos textos lidos, bem como do texto produzido em suas versões.

Em cada *ato*, o professor busca levar o aluno a obter a noção de que o seu texto precisa atingir um *parâmetro de sentido* e *de bom texto*, o que ocorre, se ele, o acadêmico, conseguir usar o aparelho formal da língua com os instrumentos de *procedimentos acessórios* e de *índices específicos*. Acreditamos que isso será possível a partir e com o auxílio da intervenção enunciativa do professor no texto produzido pelo acadêmico.

Portanto, uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no Ensino Superior, contanto que haja o acompanhamento do professor, compartilhando a experiência humana dos *atos* de leitura,

escrita, (re)escrita e (re)leitura, levando em consideração cada *ato*, com a *situação* e os *instrumentos* pertinentes a cada instância discursiva que encaminha, com singularidade, à produção textual do artigo realizada em processo. Isso confirma a nossa hipótese que aponta que esse processo revela a qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito de sua enunciação no texto produzido e (re)escrito.

Lembramos, de maneira complementar, que o professor, na relação *(inter)subjativa*, pode incentivar que ocorra a apropriação dos sentidos dos textos nos *atos* de leitura, escrita, (re)escrita e (re)leitura, propiciando ao acadêmico uma atuação de participante ativo desse processo. Além disso, os *atos* de leitura e de compreensão textual contribuem para que o aluno aperfeiçoe sua competência discursiva na modalidade escrita a partir da relação *(inter)subjativa* na qual o professor pode auxiliar o aluno para extrair a constituição do sentido e efetuar a transposição das ideias lidas para o texto em construção, tendo em vista a *transversalidade enunciativa*, o que nos permite pensar a língua como um todo, incorrendo sobre a unidade textual, da leitura para a escrita e da escrita para uma (re)escrita mais produtora.

Intermediando a escrita e a (re)escrita do artigo de opinião, temos a intervenção avaliativo-enunciativa do professor, que desde a instância da leitura, procura incentivar o aluno a reconhecer o seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade, enquanto sujeito de sua enunciação. Para tanto, instituímos os *princípios metodológicos* de *(inter)subjatividade*, de *semantização*, de *atualização* e de *discursividade* para alcançar, respectivamente, os *parâmetros de referência*, de *sentido*, de *atualização textual* e de *bom texto*, colocados em um percurso metodológico para essa qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito do seu dizer, conforme representado na Figura 25 desta tese.

Esse percurso nos permitiu olhar, metodologicamente, para as instâncias que trouxemos, considerando o processo da produção, e perceber que o texto como enunciado é um produto da enunciação, no qual se faz uma produção de leitura, uma produção de escrita, o que significa olhar para o locutor como produtor de sentido do enunciado. Fizemos um deslocamento das categorias teóricas de Benveniste para a realização da análise dos textos, pois percebemos que tais elementos dão conta dos atos enunciativos instaurados para o encaminhamento da reescrita textual a partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor.

Assim, entendemos que a nossa proposta teórico-metodológica para a produção textual do artigo de opinião, formulada a partir do suporte da teoria enunciativa de Benveniste, na qual traçamos um caminho metodológico, seja uma alternativa para o trabalho de sala de aula no ES. Ao atingir o *status* de pessoa, de forma qualificada, o acadêmico inclui-se como “falante” em seu discurso, o que permite situá-lo na sociedade, na condição de participante que se apresenta

numa rede complexa de relações espaço/temporais determinantes dos modos da enunciação. Ao atuar como sujeito de seu dizer escrito, produzindo o artigo de opinião, além de estabelecer-se como “eu”, pela antropologia da enunciação, mostra a sua experiência de articulista como *Homo loquens*. Em outros momentos, com o *aqui/agora*, outros “tus”, leitores, vão poder fazer os *comentários* a respeito da leitura sobre a EC, a não pessoa, uma temática bem propícia para uma reflexão antropológica em que cada acadêmico, acerca da sua condição de “falante”, produz, com o aparelho formal da enunciação, um artigo de arquitetura singular, resultante de um processo enunciativo que contou sempre com o “tu”, o professor, uma experiência humana *loquens*, que fez a diferença para a inclusão do aluno, na prática social, como sujeito da produção textual do artigo de opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre a produção textual no Ensino Superior é um desafio tanto para o acadêmico quanto para o professor. E tratar sobre a produção textual sob a perspectiva enunciativa, de acordo com a teoria linguística de Benveniste, é igualmente uma tarefa desafiadora, tendo em vista que o autor não direcionou as suas reflexões para o estudo do texto. Apesar disso, visualizamos a possibilidade de estudo e fizemos o deslocamento, apontando as categorias teóricas que embasaram o nosso percurso metodológico para as instâncias da produção textual do artigo opinativo, etapas que conseguimos verificar a qualificação do acadêmico de locutor a sujeito da produção textual a partir da relação *(inter)subjetiva* na intervenção avaliativo-enunciativa docente.

Embora não seja tarefa simples, é absolutamente necessária. A qualidade da escrita do acadêmico é uma preocupação unânime entre os cursos de graduação, pois, vindos da escola básica, de um *aqui-agora* anterior, em sua maioria, carregam uma experiência *loquens* de leitura e escrita deficitárias. Portanto, no ambiente acadêmico, o aluno precisa ser levado a reconhecer-se como sujeito que lê e escreve, com a oportunidade de qualificar-se nos atos de leitura e produção textual.

Dessa forma, pensamos em um trabalho de sala de aula como uma opção para a melhoria desse contexto, com uma proposta de produção textual em processo para a qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação, realizada em instâncias discursivas de leitura, escrita, (re)escrita e (re)leitura, como *atos* enunciativos. O acompanhamento do professor é previsto em todas as etapas, em uma relação *(inter)subjetiva*, o que nos dá uma base para o *parâmetro de referência* estabelecido no quadro figurativo. Isso nos permite encaminhar uma proposta de trabalho em contexto de *diálogo* na qual em que o aluno é participante ativo da construção do sentido do texto que lê e escreve. Portanto, a produção textual, tendo em vista as instâncias de sua realização, pode ser definida como um processo enunciativo.

O tema da presente pesquisa limita-se pela relação *(inter)subjetiva* entre professor e aluno, no processo de produção textual do artigo de opinião no ES, em que a intervenção avaliativo-enunciativa docente é uma instância decisiva para a (re)escrita textual, o que auxilia o aluno a qualificar o seu lugar de sujeito da enunciação escrita.

Nesse sentido, salientamos que, ao refletir sobre essa temática e sua delimitação, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no ES no processo de produção textual? Como já foi dito anteriormente, mesmo que Benveniste não tenha

refletido sobre estudos do texto, consideramos que a aplicação de sua teoria, neste trabalho, seja pertinente, pois permite um olhar simétrico entre a relação das pessoas do discurso. Portanto, uma intervenção avaliativo-enunciativa do professor pode contribuir para uma (re)escrita mais produtora do artigo de opinião no Ensino Superior, contanto que haja o acompanhamento do professor, compartilhando a experiência humana dos *atos* de leitura, escrita, (re)escrita e (re)leitura, levando em consideração cada *ato*, com a *situação* e os *instrumentos* pertinentes a cada instância discursiva que encaminha, com singularidade, a produção textual do artigo realizada em processo. Isso confirma a nossa hipótese, a qual também aponta que esse processo revela a qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito de sua enunciação no texto produzido e (re)escrito.

Esse problema desdobra-se com as seguintes indagações: (a) como ocorre a relação (*inter*)*subjativa* na qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito da enunciação em uma intervenção avaliativo-enunciativa? Para tratar dessa questão, consideramos que o professor, na relação (*inter*)*subjativa*, precisa incentivar a ocorrência da apropriação dos sentidos dos textos nos *atos* de leitura, escrita, (re)escrita e (re)leitura, propiciando ao acadêmico uma atuação de participante ativo desse processo; (b) de que forma, tomando como base os princípios teórico-metodológicos, em uma intervenção avaliativo-enunciativa, os atos de leitura contribuem para que o aluno aperfeiçoe sua competência discursiva na modalidade escrita? A resposta para essa questão reside no fato de que os *atos* de leitura e de compreensão textual contribuem para que o aluno aperfeiçoe sua competência discursiva, na modalidade escrita, a partir da relação (*inter*)*subjativa* em que o professor pode auxiliar o aluno a extrair a constituição do sentido e efetuar a transposição das ideias lidas para o texto em construção, tendo em vista a *transversalidade enunciativa*, o que nos permite pensar a língua como um todo, incorrendo sobre a unidade textual, da leitura para a escrita, da escrita para uma (re)escrita mais produtora; (c) em uma intervenção avaliativo-enunciativa, na (re)escrita do artigo, quais são os princípios metodológicos que podem ser elencados, incentivando o aluno a reconhecer o seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade, enquanto sujeito de (sua) enunciação? Em resposta, afirmamos que, intermediando a escrita e a (re)escrita do artigo de opinião, temos a intervenção avaliativo-enunciativa do professor, que, desde a instância da leitura, procura incentivar o aluno a reconhecer o seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade, enquanto sujeito de sua enunciação. Para tanto, instituímos os *princípios metodológicos* de (*inter*)*subjetividade*, de *semantização*, de *atualização* e de *discursividade* para alcançar, respectivamente, os *parâmetros de referência*, de *sentido*, de *atualização textual*

e de *bom texto* colocados em um percurso metodológico para essa qualificação da passagem do acadêmico de locutor a sujeito do seu dizer, conforme representado na Figura 25 desta tese.

Considerando essas questões, definimos a seguinte tese: a passagem qualitativa da situação de locutor da produção textual escrita a sujeito da enunciação se dá, principalmente, pela atividade de (re)escrita, partindo de uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa do professor, que contribui para a produção de um texto mais produtor, visando ao processo de apropriação da língua em discurso escrito e propiciando ao aluno assumir-se em seu lugar enunciativo na constituição de sua subjetividade enquanto sujeito da (sua) enunciação.

Constatamos, a partir da análise das produções que compõem o nosso *corpus*, que a nossa proposta de produção textual contém um percurso pertinente para o acadêmico reconhecer-se como locutor e qualificar-se como sujeito que lê e escreve sobre a EC, apropriando-se do sentido do texto. Isso é possível com a presença e com o acompanhamento do professor, figura essencial do quadro figurativo para, paulatinamente, ir mostrando ao acadêmico a possibilidade da sintagmatização das formas do nível semiótico, pela significância da *língua(gem)*, por meio da frase em uma *referência* ímpar, como ele pode chegar ao nível *semântico* em que, pela *transversalidade enunciativa*, com a apropriação do sentido, pode alcançar a *semantização*. Essa atualização permite, a apropriação de outro texto, outro sentido, que, condizente com a proposta de produção, torna-se o artigo de opinião.

No revezamento de suas “falas”, professor e aluno, “em uma alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 101), ora mostrando-se como *o homem na língua* – “eu” –, ora mostrando *a língua no homem* – *Homo loquens* –, constroem um discurso, o artigo, sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação, sobre o “ele”, sobre a EC. Com isso, o aluno consegue estar incluso em seu discurso, *referindo-se* e *(co)referindo-se* no seu espaço acadêmico, no *aqui-agora sui-referencial*, como participante da instituição de ensino, o que lhe permite fazer parte, também, da sociedade na posição de articulista.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para ampliar a reflexão dos estudos sobre a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, bem como para servir de referência a outros professores como uma proposta teórico-metodológica para a prática de produção textual em aula de LP, especialmente no que se refere ao estudo do texto e à elaboração da produção textual do artigo de opinião no ES. Sabemos que já encontramos, no estado da arte, trabalhos com essa preocupação, inclusive fazendo o deslocamento teórico, como o fizemos aqui, tendo em vista os *atos* de leitura e escrita textuais. Apesar disso, como apontamos no Capítulo 2, ainda há a

necessidade de propostas metodológicas que priorizem a apropriação de sentido do texto como um todo, entendendo-o como um aparelho formal próprio e singular. Portanto, ampliando-se as possibilidades de pesquisa de cunho enunciativo, pode-se ajudar o professor a pensar na sua função para modificar esse cenário deficitário e que, conseqüentemente, pode refletir na inserção do acadêmico como cidadão que saiba ler e escrever melhor.

Nosso estudo também possui algumas limitações, possibilitando, com isso, espaço para futuras instâncias de pesquisa. Pensamos que o trabalho com o nosso *corpus*, como se trata de texto, possa ser ainda mais explorado, enunciativamente, o que não o fizemos, devido à delimitação desta tese e de acordo com as categorias teóricas e o quadro formal de realização da enunciação a que o recorte de nosso trabalho está delimitado. Além disso, com a seleção dessas categorias, o nosso *corpus* – a produção textual do artigo opinativo – pode ser ampliado, estendendo-se ao trabalho com outros textos, em outros níveis de ensino, tendo em vista o uso da língua o que avaliamos como necessário para propiciar ao aluno a sua constituição singular de sujeito leitor e produtor textual, atuante na sociedade.

Portanto, o professor tem um papel fundamental para o encaminhamento do trabalho aqui proposto ao visualizar o acadêmico como produtor textual. Com a prática de produção escrita que propomos, percebemos uma oportunidade ímpar de o aluno conseguir, enquanto sujeito da linguagem, alcançar o seu lugar de sujeito-produtor de um texto mais produtor. Além disso, percebemos que ele se encontra no caminho para um constante aprimoramento, no sentido de inserir-se – cada vez mais e melhor – em novas instâncias discursivas de (re)leitura e (re)escrita. Esse aprendizado faz parte da experiência humana para a configuração de um “eu” de referência em sua *fala* e que, por meio da escrita, possa mostrar a sua experiência *loquens* de um articulista em uma classe de autoridade, essencial para ele *viver* como *homem* na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARESI, Fábio. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste: uma exegese de O aparelho formal da enunciação**. 2012. 207 p. Dissertação (Mestrado em Letras – Teorias do texto e do discurso) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55981>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino de leitura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 51, n. 1. p. 73-81, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21558>. Acesso em: 10. Set. 2022.
- AZEVEDO, Tania Maris de; ROWELL, Vania Morales. Competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. In: **Congresso Internacional de Filosofia e Educação, V**. 2010, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/Competencias%20a%20serem%20desenvolvidas%20ao%20longo%20da%20educacao.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- BATTISTI, Elisa; OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir. **Conceitos básicos de linguística: noções gerais**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 247-259.
- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes (1956). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 277-283.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. (1965). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 68-80.
- BENVENISTE, Émile. Os níveis da análise linguística. (1964). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988. p. 127-140.
- BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. (1967). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 220-244.
- BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. (1969). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 43-80.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. (1970). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-90.

BENVENISTE, Émile. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. (1968). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 93-104.

BENVENISTE, Émile. Capítulo 2. A língua e a escrita: Aula 15 (24 de março). In: BENVENISTE, Émile *Últimas aulas no Collège de France*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BERTOLDO, Ernesto S. O professor no processo de constituição do aluno pela escrita acadêmica. In: BERTOLDO, Ernesto S.; AUGUSTINI, Cármen (Orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. E-book. Uberlândia: UDUFU, 2017. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/incursoes-na-escrita-academico-universitaria-letramento-discurso>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta. O desenvolvimento de competências e habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. In: **Congresso Internacional de Filosofia e Educação, V**. 2010. Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRÄKLIN, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Sua Tecnologias: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores**. Parecer CNE/CES nº 334/2019, de 8 de maio de 2019. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2019.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.

Caxias do Sul (RS). Secretaria Municipal da Educação. Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – caderno 1 / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini - Caxias do Sul, RS : SMED, 2010.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FELINTO, Érick. Os computadores também sonham? Para uma teoria da cibercultura como imaginário. **Intertexto**. Porto Alegre, v. 2, n. 15, dezembro.

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. *Leitura em sala de aula: um ato enunciativo*. **Nonada: Leitura em revista**. Porto Alegre: UniRitter, 2007.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Dicionário de linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

FLORES, Valdir do Nascimento. Teoria da Enunciação. In: Romero, M. et al. **Manual de Linguística: semântica, pragmática e enunciação**. Petrópolis: Vozes, 2019b.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. O que os professores fariam se petróleo estivesse no fundo do mar? Discurso de popularização da ciência. **Coleção hipersaberes**. V. I. p. 286-307. nov. 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. Apresentação. In: KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARIRENELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita** /– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KNACK, Carolina; OLIVEIRA, G Giovane Fernandes. (2017). Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. **Revista Desenredo** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v.13, n.3. p. 706-732, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7407>. Acesso em: 16 set. 2022.

KNACK, Carolina; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. In: 2017

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo, Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Eleni Jacques. **Enunciação e diálogo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MURRAY, Donald. **The craft of revision**. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2013.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. 2011. 153 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes *et al.* **I Circular da I Jornada de Estudos Benvenistianos**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

PESQUISA investiga hábito de leitura no Brasil. **Estadão conteúdo**, São Paulo, 07 nov. 2019. Publicidade. Disponível em: <https://www.fojeemdia.com.br/primeiro-plano/pesquisa-investiga-h%C3%A1bito-de-leitura-no-brasil-1.755259>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização? In: TEIXEIRA E SILVA, Roverbal et al. (Orgs). III SIMELP: **A formação de novas gerações de falantes de português no mundo**. CDROM. Universidade de Macau, Macau, China, 2012.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp. p. 53-71, jan./jun,2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7325>. Acesso em: 8 nov. 2020.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Os meandros da escrita acadêmica: alguns recados aos estudantes universitários. **Linha D'Água** (On-line), São Paulo, v.31. n.1. p. 9-27, jan.-abr, 2018a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/133916>. Acesso em: 8 nov. 2020.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. **Revista Observatório**. Palmas, v.4, n.4, p. 763-792, jul.-set. 2018b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/218>. Acesso em: 8 nov. 2020.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (p. 152-183) Rodrigues (2005)

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. São Paulo: Contexto, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SELBACH, Simone; ANTUNES, Celso. **Língua Portuguesa e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Carmem Luci da Costa. A experiência do vestibulando na linguagem: do diálogo com a proposta de redação à escrita do texto. In: REBELLO, Lúcia Sá; FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs). **O texto de vestibular em perspectiva – Comissão Permanente de Seleção (COPERSE/UFRGS)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 1998.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática. **Línguas e Letras**. v. 10, n. 18, p. 113-128. 1º sem. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura? **Nonada: leitura em revista**. Ano 8, n. 8. Porto Alegre: Unirriter, nov. 2005. P. 195-204.

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

TOLDO Claudia; FLORES, Valdir do Nascimento. Esboço de uma abordagem enunciativa do texto. In: TOLDO Claudia; STURM, Luciane (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TOLDO, Claudia; FLORES, Valdir do Nascimento. **I Circular do II Colóquio Leituras de Émile Benveniste**. Passo Fundo: UPF, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na Universidade: Fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019a.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na Universidade: Texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2019b.

ANEXOS

ANEXO A – Plataforma Brasil – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)

Plataforma Brasil

Público **Pesquisador** **Alterar Meus Dados** LUCIANE

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (RE)ESCRITA DO TEXTO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA INTERVENÇÃO AVALIATIVO-ENUNCIATIVA
Pesquisador Responsável: LUCIANE SCHIFFL FARINA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 37914420.1.0000.8024
Submetido em: 14/09/2020
Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Ere
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1627846

Plataforma Brasil

Público **Pesquisador** **Alterar Meus Dados** LUCIANE SCHIFFL FARINA - Pesquisador

Cadastros Sua sessão expira em:

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (RE)ESCRITA DO TEXTO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA INTERVENÇÃO AVALIATIVO-ENUNCIATIVA
Pesquisador Responsável: LUCIANE SCHIFFL FARINA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 37914420.1.3001.5342
Submetido em: 28/09/2020
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COPARTICIPANTE

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1638324

ANEXO B – Exemplos de textos de artigo de opinião inseridos no material de aula

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL Campus Erechim</p>	<p>CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO</p> <p>Componente curricular: Leitura e Produção Textual</p> <p>Prof^ª. Ms. Luciane Schiffel Farina - Doutoranda em Letras</p>
--	--

SEQUÊNCIA DE AULAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ARTIGO DE OPINIÃO

AULA 2

TEXTO 1

OPINIÃO RBS

A guerra e os alimentos

Com a eclosão do conflito no Leste Europeu, o comércio internacional ficou mais restrito e os preços dispararam

18/05/2022 - 05h00min

Os ministros da área de finanças do G7, grupo dos países mais ricos do mundo, se reúnem entre hoje e sexta-feira em Bonn, na Alemanha, e espera-se que um dos temas centrais seja a análise de um plano para mitigar os riscos de uma crise global de fome. Sabe-se, genericamente, que o planejamento prevê apoio emergencial para ajudar países mais carentes a elevar a produção e a disponibilidade de alimentos. Com a eclosão da guerra no Leste Europeu, o comércio internacional ficou mais restrito e os preços dispararam.

São várias as frentes em que é necessário agir. Uma das principais é encontrar meios para destravar o fluxo não apenas de alimentos, mas de insumos, como fertilizantes, o que afeta o custo de produção e o preço final. A conjuntura atual é altamente desfavorável para os consumidores, e as populações mais carentes, por óbvio, ficam expostas a um sofrimento ainda maior. O Índice de Preços de Alimentos da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) ilustra a situação. Em março, o indicador alcançou 159,3 pontos, uma alta de 12,6% sobre fevereiro e que representou recorde desde a instituição do índice, em 1990. Em abril, o recuo foi de apenas 0,8%, o que mostra uma certa estabilização, mas em um nível altíssimo.

Conforme a Organização Mundial do Comércio (OMC), neste momento são 23 países que estão restringindo a exportação de alimentos, decisões em grande parte relacionadas à busca por evitar escassez interna após a invasão da Ucrânia. O quadro se agravou com a iniciativa recente da Índia de proibir embarques de trigo, após uma onda de calor que atingiu o país nas últimas semanas afetar a sua safra. As cotações internacionais do grão sobem cerca de 60% no ano.

Autoridades apontam que o principal problema, neste momento, não são estoques. O gargalo está na logística. Relevante fornecedora de grãos e óleos, a Ucrânia, por exemplo, diz ter produção para exportar, mas seus principais portos estão destruídos e o escoamento seria possível hoje apenas via ferroviária, para a Europa. A Rússia, por sua vez, também tem restrições na venda de fertilizantes.

Em paralelo ao plano do G7, capitaneado pelos Estados Unidos e instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o esperado seria um avanço nas negociações diplomáticas para normalizar o trânsito de alimentos e de insumos dos países envolvidos direta ou indiretamente no conflito. Sinais de arrefecimento dos problemas de distribuição poderiam potencialmente levar à retirada de barreiras a exportações.

Além das mortes, dos feridos e da destruição, a guerra espalha mais mazelas ao elevar a insegurança alimentar no mundo. Mesmo divergentes, relatórios de organizações internacionais apontam a existência de centenas de milhões de pessoas no planeta passando fome. É um cenário que, agravando-se, tende a criar mais instabilidade mundial, abalando sociedades e criando novas ondas migratórias. E mesmo onde há oferta e quando a população tem alguma renda, as dificuldades se materializam na escalada dos preços, o que pode ser constatado cotidianamente em qualquer supermercado brasileiro.

Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2022/05/a-guerra-e-os-alimentos-cl3amkxhv004h0167ji7pztwm.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

TEXTO 2

Artigo de Opinião

A guerra, o clima e a transição energética

sábado 23 abril 2022 11:47

Por Redação- Malu Nunes

O conflito na Ucrânia renova o desafio de reduzir o consumo de energia gerada por fontes que causam maior impacto ambiental e acelera a necessidade de ampliar o uso de energia limpa, com incentivo à inovação e mais participação de toda a sociedade



Foto: Reprodução

A invasão da Ucrânia pelas tropas russas lançou a humanidade em um novo período de crise e incertezas. Além da tragédia humanitária, com todo o sofrimento que um conflito armado dessa magnitude é capaz de gerar, são inevitáveis as consequências econômicas, sociais e ambientais. Logo após o aguardado cessar-fogo, teremos muitas lições a aprender e obstáculos adicionais a superar para a possibilidade de um futuro melhor.

A guerra também tem gerado discussões na perspectiva das energias limpas e renováveis e das mudanças climáticas. A influência do abastecimento de petróleo e gás russos, especialmente na Europa, traz desdobramentos globais do ponto de vista econômico. O aumento no preço da gasolina, independentemente de o combustível ser de origem russa ou não, reflete no valor de todos os produtos transportados pelas rodovias.

Esse efeito cascata provocado principalmente pela variação do preço dos combustíveis fósseis tem sido visto frequentemente aqui no Brasil, sem qualquer relação com a guerra. Entretanto, o momento que vivemos leva mais pessoas e tomadores de decisão de muitas nações a repensarem e buscarem alternativas energéticas renováveis e mais limpas, o que certamente traria impactos positivos para o planeta, diminuindo a emissão de gases de efeito estufa (GEE).

Fortemente dependente do petróleo e do gás russos, a União Europeia apresentou recentemente um plano para acelerar a transição energética, com o compromisso de ampliar o uso de fontes renováveis. A medida é muito positiva e vai na direção correta, pois o setor energético é responsável

por cerca de 35% das emissões de GEE no mundo. No entanto, os sinais dessa mudança ainda são contraditórios.

Para diminuir a dependência do gás da Rússia, os europeus terão de aumentar a queima de carvão, fonte que ainda representa mais de 16% da matriz energética do continente e causa maior impacto ambiental por liberar dióxido de carbono na atmosfera e produzir efluentes tóxicos no seu processo de queima. Se a situação é crítica na Europa, na Ásia o cenário não é muito diferente. A China, maior emissora de gases do planeta, também precisa encontrar alternativas para suprir a demanda por mais energia para sustentar a expansão de 5,5% de sua economia prevista para este ano. Aumentar o uso do carvão é a principal alternativa por lá.

Todos esses movimentos tornam ainda mais importante a cooperação internacional em torno do clima. Na COP26, realizada na Escócia em novembro último, uma coalizão formada por mais de 70 países firmou compromisso de eliminar gradualmente o uso de energia à base de carvão, que em níveis globais representa cerca de 37% da produção de energia. Muita expectativa foi gerada para a COP27, que deve acontecer em novembro deste ano, no Egito, no sentido de aprofundar e ampliar os compromissos dos países mais desenvolvidos.

Mas a discussão não fica restrita aos países que mais emitem GEE. O Brasil, que gera 48% de sua energia por fontes renováveis, especialmente graças ao sistema de hidrelétricas, pode melhorar ainda mais seu desempenho. Pelas características de nosso território e nosso clima privilegiado, temos totais condições de aumentar o uso das fontes eólica e solar, muito mais limpas e sustentáveis. Atualmente, a energia produzida a partir da força dos ventos representa 10,9% da nossa geração, enquanto a solar responde por cerca de 2%.

Precisamos, simultaneamente, reduzir o consumo de fontes que causam maior impacto ambiental e acelerar o uso de energia limpa, com incentivo à inovação e mais participação de toda a sociedade. Em tese, no futuro, todos os telhados brasileiros poderiam ser uma pequena fonte de energia renovável, por exemplo.

Grandes decisões precisam ser tomadas agora em todo o planeta. Nossas escolhas poderão aprofundar a crise ambiental e climática, com seus graves impactos socioeconômicos, ou contribuir com a construção de um modelo econômico mais justo e inclusivo, que promova o equilíbrio entre as emissões e a remoção de gases que causam efeito estufa na atmosfera. Diante das eleições gerais que teremos no País neste ano, o momento é mais que oportuno para aprofundar esse debate. Que saibamos compreender a importância de nossas escolhas para um futuro sustentável.

*Malu Nunes é diretora executiva da Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza e membro da Rede de Especialistas em Conservação da Natureza

Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/a-guerra-o-clima-e-a-transicao-energetica-395485/>. Acesso em: 30 maio 2022.

TEXTO 3

Artigo | A guerra nossa de cada dia!

É preciso aprofundar o debate sobre as causas da violência estrutural brasileira

Eduardo Maia - Belo Horizonte (MG) 07 de Março de 2022 às 13:50



Foto: Fernando Frazão/Agência Brasil

O Brasil e o mundo foram acordados no último dia 24 de fevereiro de 2022 com a notícia bombástica de que a Rússia invadira a Ucrânia – conflito que ainda perdura.

Imediatamente, “especialistas-gerais” dos veículos de comunicação oficiais e das redes sociais começaram a culpar um lado e se solidarizar com o outro – e vice-versa –, criando uma grande discussão nacional e global sobre o reprovável conflito que se desenrolava a dezenas de milhares de quilômetros de distância do Brasil.

Brasil é o nono país mais violento do planeta

Enquanto isso, nada, ou quase nada, foi divulgado nos últimos dias pelas maiores empresas de comunicação do Brasil sobre o relatório da Organização Mundial de Saúde[1], publicado em 17 de fevereiro de 2022, e que aponta o Brasil como o nono país mais violento do planeta – e, as que publicaram, não deram a devida importância.

País registrou a morte violenta de 41.069 pessoas, 114 por dia

De acordo com o levantamento, a taxa de mortes violentas registradas no Brasil em 2021 é comparável ao volume de mortos produzidos pelas guerras entre países – mais de 33 mortos a cada 100 mil habitantes.

Apesar de o estudo demonstrar que houve uma redução aproximada de 7% do número absoluto de crimes de homicídio (incluindo feminicídio), latrocínio (roubo seguido de morte) e lesões corporais seguidas de morte praticados em solo brasileiro, ainda assim, o país registrou, em números absolutos, a morte violenta de 41.069 pessoas – média de 3.422 crimes por mês, ou 114 ao dia. Nada a comemorar, portanto, quanto a essa redução.

Dar à guerra nossa de cada dia a mesma importância da que ocorre longe

Embora se admita que o evento guerra atrai naturalmente a atenção das pessoas e provoca um temor generalizado, concentrando, assim, as atenções, é preocupante que os grandes veículos de comunicação nacionais e a internet não tenham promovido uma ampla divulgação de números tão gigantescos da violência que fazem parte do cotidiano de nossas cidades e não tenham provocado um debate nacional sobre suas razões, estratégias de prevenção e de combate.

Naturalização da violência

Ao que parece, a questão da violência está normalizada entre nós, o que, sob diversos aspectos, é um contrassenso. Primeiro, porque nossa apatia diante desse quadro de violência epidêmica expressa a nossa própria negação da humanidade, na medida em que deixamos de valorizar a vida e de buscar alternativas para sua preservação.

Segundo, porque, numa perspectiva econômica, a situação exige aumento dos gastos com saúde, segurança e assistência social, consequência de termos deixado de investir em educação, em moradia, em trabalho e outras formas de melhoria de qualidade de vida do cidadão.

Terceiro, numa visão sociológica, o descaso com o nosso semelhante expressa a nossa incapacidade de rompermos com nossa origem colonial, que nos legou uma sociedade preconceituosa, racista e opressora, e temos de lidar com a realidade de que a maioria esmagadora das vítimas da violência estrutural brasileira está nas camadas sociais mais baixas da sociedade e, majoritariamente, na população negra – cerca de 77%, segundo dados extraídos do Atlas da Violência 2021[2].

Por fim, o mundo está em guerra – o que é injustificável e inadmissível!

Mas, temos uma guerra civil não declarada em nosso próprio quintal e não podemos simplesmente fechar os nossos olhos para isso. É preciso aprofundar o debate sobre as causas da violência estrutural brasileira e dar à guerra nossa de cada dia a mesma, ou ainda maior, importância do que damos à que ocorre em outro continente.

Eduardo Maia é analista do Ministério Público de Minas Gerais, especialista em Ciência Política, diretor no Sindicato dos Servidores do Ministério Público e secretário-geral da Nova Central Sindical de Trabalhadores

**Este é um artigo de opinião. A visão do autor não necessariamente expressa a linha editorial do jornal*

Edição: Elis Almeida

Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2022/03/07/artigo-a-guerra-nossa-de-cada-dia>.
Acesso em: 30 maio 2022.

ANEXO C – Artigos sobre a EC inseridos no material de aula

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CAMPUS ERECHIM</p>	<p>CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO</p> <p>Componente curricular: Leitura e Produção Textual</p> <p>Prof^a. Ms. Luciane Schiffli Farina - Doutoranda em Letras</p>
---	--

SEQUÊNCIA DE AULAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ARTIGO DE OPINIÃO

AULA 2

TEXTO 1

Economia compartilhada e a mudança no consumo

[Por Diário do Comércio Em 13 de setembro de 2019 às 00:01](#)

*Leonardo Pedroza **

O termo ‘economia compartilhada’ ou ‘economia colaborativa’, surgiu com a ideia de poder se aproveitar do benefício de algum produto sem ter que necessariamente adquiri-lo. No entanto, a nova forma de fazer negócios também foi providencial para empreendedores que viram na atividade uma maneira de inovar em meio a uma crise que se arrasta por anos. A economia compartilhada tem desafiado os modelos tradicionais de negócio. As atividades da economia colaborativa fomentaram o surgimento das startups e hoje há inúmeras empresas neste mercado, a fim de suprir serviços e consumo de bens temporários. Os concorrentes são muitos, os preços competitivos e a qualidade dos serviços cada vez melhores.

Segundo a revista Forbes, 3,5 bilhões de dólares é o valor que a economia compartilhada movimentou em 2013, 15 bilhões em 2014 e a PwC (PricewaterhouseCoopers) – uma das maiores prestadoras de serviços profissionais do mundo – disse que a projeção para 2025 pode ser de até 335 bilhões de dólares. Se para os empreendedores a atividade fomentou muitos negócios lucrativos, para os consumidores a economia colaborativa também trouxe muitas vantagens, por isso foi muito aderente. De acordo com uma pesquisa da Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) e do Serviço de Proteção ao Crédito (SPC Brasil), 89% dos brasileiros que já experimentaram alguma modalidade de consumo colaborativo aprovaram o modelo.

Para 81% das pessoas que responderam à pesquisa, o compartilhamento torna a vida mais fácil e funcional e 71% acham que possuir muitas coisas em casa mais atrapalha do que ajuda.

Dentre as modalidades de consumo colaborativo mais utilizadas no Brasil estão as caronas (41%), aluguel de casas ou apartamentos para temporadas (38%) e aluguel ou compartilhamento de roupas (33%). Mas não são somente as pessoas que podem se beneficiar aproveitando os serviços da economia compartilhada. Muitas empresas utilizam das ofertas de economia colaborativa e, além de não terem que se preocupar com a manutenção de equipamentos, conseguem economizar de maneira significativa. Um exemplo da oferta destes serviços para empresas é o outsourcing de impressão, uma terceirização de todo o processo com impressão e cópias de uma organização. De acordo com um relatório publicado pela Transparency Market Research, a previsão é de que o mercado de serviços de outsourcing de impressão atinja a marca dos US\$ 95 bilhões em 2024, o que, se confirmado, representará um aumento de 14,8%. Por meio do compartilhamento das impressoras, a empresa passa a contar com equipamentos de última geração e não precisa gastar com a atualização de softwares nem compra de equipamentos que substituam os obsoletos. Contando todas essas vantagens, é possível chegar a uma economia de até 30% no orçamento mensal, que pode ser utilizado pela empresa para realizar outros investimentos.

O que se sabe é que a economia compartilhada ou colaborativa está mudando não só o modo como entendemos a relação de oferta e demanda, mas também as relações pessoais e profissionais da sociedade como um todo. Carros, caronas e casas já estão sendo divididas e até empresas estão utilizando do serviço de compartilhamento para economizar.

A partir disso, começam a surgir oportunidades que as pessoas não enxergavam: ganhar dinheiro sem precisar abrir uma empresa, viajar para locais distantes com baixo custo e baixar os gastos de companhias ajudando na sustentabilidade financeira das corporações.

A economia compartilhada não é mais o futuro. Ela já chegou faz tempo e se consolida cada vez mais como a luz no fim do túnel diante da crise que todos enfrentam, tanto as empresas quanto as pessoas.

*CEO da Copygreen Outsourcing

Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/opiniaio/trashed-39/>. Acesso em: 30 maio 2022.

TEXTO 2

ECONOMIA COMPARTILHADA É UMA DAS TENDÊNCIAS DE 2022



REDAÇÃO 26 DE JANEIRO DE 2022 387 VIEWS



Economia compartilhada é tendência para 2022/Crédito: Freepik

Compras de equipamentos, roupas, decoração, casas, escritórios, carros. Esses são alguns exemplos que se tornaram cada vez mais recorrentes na lista de produtos e serviços compartilhados. A consultoria PwC estimou que a economia colaborativa responderá por cerca de 30% do PIB de serviços do Brasil até 2025. Mas por que cada vez mais as pessoas optam por aluguéis e compras coletivas? O especialista em economia compartilhada, Eduardo Gastaldo, explica que esse é um fenômeno que já era visto em países da América do Norte e da Europa e que, com a pandemia, se popularizou no Brasil também.

A economia compartilhada está presente em diversos setores. O segmento imobiliário é um dos principais exemplos. A escassez de oferta de terrenos e espaços residenciais nos melhores bairros das grandes cidades brasileiras fez disparar o valor do metro quadrado. Dentro do conceito da economia colaborativa, o *coliving* se destaca pelos ganhos de eficiência no uso das propriedades, além de reduzir drasticamente a ociosidade dos imóveis e aumentar as oportunidades de comercialização. “Em 2013 eu viajei para Califórnia, nos Estados Unidos, e lá a compra de um imóvel, por exemplo, exige um valor tão alto de investimento, que a maioria das pessoas opta pelo aluguel. O sonho da casa própria não faz sentido em uma realidade em que você precisa pagar aquilo por trinta anos”, explica Gastaldo, que é engenheiro de formação, mas passou a estudar economia compartilhada depois da viagem.

Usando a lógica da economia compartilhada, Gastaldo criou a [Bewiki](#), *proptech* constrói e gerencia empreendimentos que reúnem studios prontos para morar, escritórios compartilhados e outros serviços essenciais. A startup funciona como uma Netflix dos espaços e serviços essenciais. Você abre um aplicativo e, em vez de filmes e séries, encontra diversas opções de espaços e serviços para as atividades do dia a dia. Em vez de escolher o que assistir, você escolhe onde vai morar, um espaço para o seu escritório, um profissional de saúde para se consultar, o carro que vai dirigir nos próximos meses e por aí vai. Todos os espaços e serviços oferecidos pela Bewiki estão disponíveis por aplicativo de celular. “O compartilhamento, nesses casos, é uma forma de oferecer excelência e qualidade por valores mais acessíveis”, completa Gastaldo.

As redes associativas — que reúnem empreendedores com objetivo de ganhar competitividade e ter mais chance de crescimento, além de acesso a novos mercados por meio da compra conjunta — são outros exemplos de entidades que estão facilitando a otimização de resultados para diversas empresas. É o que está ocorrendo na Área Central, empresa especializada na gestão de centrais de negócios, que tem observado o comportamento e a performance desse modelo de negócio.

O cooperativismo é, certamente, um atrativo para empresas que almejam unir forças em prol do mesmo objetivo. “No mercado atual, com mais e mais empresas disputando o mesmo nicho, os empresários precisam encontrar novas formas de pensar e fazer negócios para sobreviver. Uma dessas maneiras é a atuação em conjunto com outros *players*, de maneira associada. O objetivo dessas parcerias é obter vantagens estratégicas e agregar valor aos produtos e serviços comercializados, beneficiando os clientes”, contextualiza Jeferson Rosa, Mentor na Área Central.

Qualquer segmento que tenha uma rotina ativa de compra, havendo uma demanda por quantidades altas e frequentes, pode se beneficiar com essa prática. Com o auxílio de especialistas no assunto, essa é uma oportunidade para empresas virarem a chave para o sucesso. “Os modelos organizacionais baseados na associação e no compartilhamento pressupõem a união de empresários com o intuito de se tornarem mais competitivos. Por isso, é importante ter em mente que o processo de compras conjuntas é o carro-chefe dos negócios e merece atenção, pois gera economia direta para a empresa”, finaliza Jeferson. *(Com assessoria de imprensa)*

Disponível em: <https://www.pontoisp.com.br/economia-compartilhada-e-uma-das-tendencias-de-2022/>. Acesso em: 30 maio 2022.

ANEXO D – Referência de outros textos – artigos científicos – sobre a EC

TEXTO 1

FERREIRA, Karolina Matias et al. Economia compartilhada e consumo colaborativo: uma revisão da literatura. *XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão e III Inovarse – Responsabilidade Social Aplicada*. 29 e 30 set. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53344190-Economia-compartilhada-e-consumo-colaborativo-uma-revisao-da-literatura-area-tematica-inovacao-e-propriedade-intelectual.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TEXTO 2

PIRAN, Fabio Antonio Sartori et al. (2018). A economia compartilhada e a percepção de seus efeitos por parte dos estudantes de uma instituição de ensino superior. *Consumer Behavior Review*, 2(Special Edition), 69-80. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cbr/article/view/236086>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TEXTO 3

RECHENE, Suzenny Teixeira; SILVA, Minelle E. Vamos pedalar? A sustentabilidade na percepção de usuários de bicicletas compartilhadas. *RMS – Revista Metropolitana de Sustentabilidade*. Vol. 10, N 2. Maio/ago. 2020. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/1723/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TEXTO 4

ARRUDA, Hanna Rocha de et al. Consumo colaborativo e valores pessoais: o caso da bicicleta compartilhada. *Remark – Revista Brasileira de Marketing*. Vol. 15, N 5. Out./Dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12160>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ANEXO E – Articuladores textuais e suas funções

Funções dos articuladores textuais

Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço

antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.

Articuladores de relações lógico-semânticas

- Condicionalidade (se, caso, desde que, contato que, a menos que, a não ser que)
- Causalidade (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que)
- Mediação/finalidade (para que, a fim de que)
- Disjunção ou alternância (ou)
- Temporalidade
 - tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que)
 - tempo anterior (antes que)
 - tempo posterior (depois que)
 - tempo simultâneo (enquanto)
 - tempo progressivo (à medida que, à proporção que)
- Conformidade (como, conforme, consoante, segundo)
- Modo (sem que)

Articuladores discursivo-argumentativos

- Conjunção/soma (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem)
- Disjunção argumentativa (ou)
- Contração/oposição (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)
- Explicação/justificativa (pois, que, porque)
- Comprovação (tanto que)
- Conclusão (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)
- Comparação (tão... que; mais... que; menos... que)
- Generalização/extensão (aliás)
- Especificação/exemplificação (como, por exemplo)
- Correção/redefinição (ou seja, isto é, ou melhor)

Articuladores de organização textual

primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.

Articuladores metadiscursivos

- Modalizadores
 - certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.)
 - obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.)
 - avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.)
- Delimitadores de domínio (em termos de..., do ponto de vista... etc.)
- Formuladores textuais
 - indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.)
 - introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.)
 - interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.)
- Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL –
IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) acadêmico (a):

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: “A (re-) escrita do artigo de opinião: uma intervenção avaliativo-enunciativa”. Este projeto está vinculado a Doutorado, Edital nº 07 do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Nessa pesquisa pretendemos construir uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa, para a (re-)escrita do artigo de opinião no Ensino Superior.

A pesquisa será feita no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim, através de questionário e produção textual escrita, que poderá ser gravada e/ou filmada, após sua autorização. Para a coleta de dados serão utilizados: questões fechadas e de alternativas (sim/não) no *Google Forms* e produções textuais escritas realizadas no sistema acadêmico da instituição.

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo para mim (a), isto é, há a possibilidade de riscos: de origem intelectual, por falta de domínio nos atos de leitura e produção textual escrita, bem como, pela dificuldade em lidar com recursos tecnológicos para a realização dessas atividades; de origem emocional, por desconforto diante de posicionamentos diferentes, não havendo consenso para a problemática abordada, ou, ainda, pela dificuldade de estabelecer um ponto de vista a ser defendido. Caso isso ocorra, serei encaminhado(a) para a Coordenação de Curso e/ou ao Setor de Assistência Estudantil (com a psicóloga), a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera a realização de um estudo teórico aliado à prática do ensino-aprendizagem de produção textual escrita no Ensino Superior; a apresentação de uma proposta de trabalho em que a produção textual escrita é elaborada inserida em um processo que prevê escrita e reescrita, proporcionando ao acadêmico o aprimoramento do seu texto; a aprendizagem de um gênero da ordem do argumentar, em que, ao mobilizar as formas da língua para defender a tese a que se propõe na escrita do artigo de opinião, possa ter desempenho satisfatório, chegando ao nível de escrita de um articulista, de fato.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que poderei deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro relacionada com a participação nesse estudo;
- de que tenho direito à compensação material relativas às minhas despesas e de meu acompanhante com relação a transporte e alimentação, caso esses gastos sejam demandados durante a minha participação no estudo
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo ou coleta de material biológico;
- de que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

Eu _____, portador do documento de identidade ou CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada: “A (re-)escrita do artigo de opinião: uma intervenção avaliativo-enunciativa”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Autorização para uso de imagem, voz e/ou produção de texto

Autorizo o uso de minha imagem, voz e/ou produção de texto para fins específicos de divulgação dos

resultados da pesquisa, sendo seu uso socializado com a comunidade acadêmica ao atingir um nível de escrita satisfatório, podendo haver, também, a divulgação do texto em suporte adequado. Fui informado que serão tomadas todas as medidas possíveis para preservar o anonimato e a minha privacidade.

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

=====

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: Luciane Schiffel Farina

Telefone para contato: (54)9.9632-4284

E-mail para contato: luciane.farina@erechim.ifrs.edu.br

APÊNDICE B – Quadro resumitivo do Artigo de Opinião

	TEXTO 1
TÍTULO	
TESE	
ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA	
ARGUMENTO 1	
ARGUMENTO 2	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE C – Quadro da *Check list* do gênero Artigo de Opinião

Contexto de produção

- 1 – Qual é a esfera de comunicação a qual o texto pertence: jornalística, publicitária, religiosa?
- 2 – Quais são as principais características dessa esfera?
- 3 – Em qual meio de circulação o gênero se encontra? Em qual suporte? Esse é o lugar comum para encontrá-lo?
- 4 – Em que local, em qual instituição social é produzido e em que momento?
- 5 – Quais são as práticas sociais que o gênero está vinculado, ou seja, ele serve para quê: distrair, informar, persuadir, instruir?
- 6 – Quem é o locutor do texto? A quem ele se dirige?
- 7 – Qual é a relação estabelecida entre o locutor e o interlocutor? Comercial, informativa, afetiva, profissional...? Em que papel social cada um se encontra?
- 8 – Há pistas no texto sobre o que o autor faz, além de ser articulista?

Estrutura

- 1- Como é a estrutura na qual o texto está organizado? Por quantas partes está composto?
- 2 – Como é a disposição dos conteúdos: verso ou prosa?
- 3 – O texto está organizado em parágrafos? Há um número de parágrafos delimitado para esse gênero?
- 4 – O texto contém fotos e figuras para ilustração do tema ou só utiliza a linguagem verbal?

Tema

- 1 – O título encaminha a ideia do que será tratado no texto?
- 2 – Qual é o tema do texto?
- 3 – O tema está relacionado direta ou indiretamente com algum acontecimento do contexto social? Qual?
- 4 – A temática tratada parte de uma problemática, ou assunto controverso?
- 5 – Qual é a relação entre o título e o tema do texto?
- 6 – Qual é a tese defendida pelo autor?
- 7 – Quais são os argumentos para defender a tese?
- 8 – Percebem-se outras vozes discursivas na argumentação do autor?
- 9 – Você concorda ou discorda com os argumentos do autor? Justifique sua resposta.
- 10 – Qual o valor social que lhe é atribuído?

Pistas de estilo

- 1 – O texto é escrito seguindo o estilo do gênero?
- 2 – O autor deixa marcas do seu estilo individual pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais em sua escrita?
- 3- Dentre os recursos linguísticos, há a utilização de articuladores textuais?
- 3.1 – Isso colabora ou não para delinear o sentido do texto? Por quê?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Casseb-Galvão e Duarte (2018)

APÊNDICE D – Planejamento da sequência de aulas

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL Campus Erechim</p>	CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
Componente curricular: Leitura e Produção Textual Prof ^a . Ms. Luciane Schiffli Farina	

PLANO DA SEQUÊNCIA DE AULAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ARTIGO DE OPINIÃO

1 TEMÁTICA: A economia compartilhada

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL:

Com a participação na sequência de aulas, o aluno deve ser capaz de:

- Produzir um artigo de opinião, de acordo com suas características, levando em consideração as atividades de leitura, escrita e reescrita como uma tríade interligada.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Com a participação na sequência de aulas, o aluno deve ser capaz de:

- a) identificar as etapas para a elaboração da produção textual, bem como o interlocutor/possível leitor;
- b) ler e compreender o(s) sentido(s) dos textos motivadores para ter conhecimento sobre a temática: a economia compartilhada (EC);
- c) estabelecer um ponto de vista sobre a EC, temática escolhida, atendendo a proposta, a fim de produzir um artigo de opinião, de acordo com as características do gênero estudadas;
- d) refletir sobre possíveis alterações necessárias apontadas pelo professor e/ou percebidas no processo de produção textual e realizá-las para o aprimoramento do texto;
- e) apresentar a reescrita do texto, em sua versão final, tendo em vista as sugestões e alterações apontadas para o seu aprimoramento;
- f) escolher/optar (por) um suporte para a publicação do artigo.

3 SEQUÊNCIA DE AULAS

3.1 AULA 1: Texto e argumentação

3.1.1 – Definindo texto

De acordo com Koch e Elias (2018), na literatura especializada, deparamo-nos com várias definições de texto, uma variação decorrente dos princípios adotados pelas diversas correntes teóricas. Conferimos a definição de texto a partir da Linguística Textual, observando os dois exemplos a seguir:



Exemplo 1: 

Exemplo 2:

TEXTO 1

A pátria de ponteiros

Quando o brasileiro diz 'tô chegando!', em quanto tempo, exatamente, o brasileiro chega?

Numa demonstração de abertura e inequívoca coragem, Fritz pediu uma feijoada. Eu comentei que, aparentemente, ele não estava tendo dificuldades de adaptação. O alemão disse que não. Por conta do seu trabalho – instala e conserta máquinas de tomografia computadorizada – viajava o mundo todo. A única coisa que lhe incomodava, no Brasil era nunca saber quando as pessoas chegariam aos encontros. O problema era menos o atraso, confessou, do que nossa dificuldade em admiti-lo: “O pessoa manda mensagem, diz 'tô chegando!', eu levanta do minha cadeirra e olha prrrro porrrta da restaurrrante, mas pessoa chega só quarrrenta minutos depois”. Então, me fez a pergunta que só poderia vir de um compatriota de Emanuel Kant: “Quando a brrrasileirro diz 'tô chegando!', em quanto tempo brrrasileirro chega?”.

Pensei em mentir, em dizer que uns atrasam, mas outros aparecem rapidinho. Achei, porém, que em nome de nossa dignidade – ali, naquela mesa, eu era a “pátria de ponteiros” – o melhor seria falar a verdade: “Fritz, é assim: quando o brasileiro diz 'tô chegando!' é porque, na real, ele tá saindo”. Tentei atenuar o assombro do alemão: veja, não é exatamente mentira, afinal, ao colocar o pé pra fora de casa dá-se início ao processo de chegada, assim como ao sair do útero se começa a caminhar para a cova. É só uma questão de perspectiva.

“Mas, e quando o pessoa diz 'tô saindo!'?” Expliquei que as declarações do brasileiro, no que tange ao atraso, estão sempre uma etapa à frente da realidade – são uma manifestação do seu desejo. Se a pessoa diz que está chegando, é porque tá saindo, e se diz que tá saindo, é porque ainda precisa tomar banho, tirar a roupa da máquina e botar comida pro cachorro. [...]

Fonte: PRATA, Antonio. **A pátria de ponteiros**. Folha de São Paulo. Cotidiano, 23 fev. 2014.

Os exemplos de texto 1 e 2 remetem-nos para a definição de texto que pode ser formado por uma só palavra “PARE” ou por muitas palavras combinadas em orações, períodos e parágrafos. Além disso, além das operações linguísticas, o texto é um objeto complexo que envolve também as operações cognitivas, sociais e interacionais. Por isso, não basta, somente, o conhecimento da língua, mas, o conhecimento de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade.

Assim, o texto é uma entidade multifacetada em que:

- É fruto de um processo complexo de linguagem e interação social;
- é regido pelo princípio interacional, por meio do uso da linguagem, oralmente ou por escrito;
- tem o intuito de dizer alguma coisa – princípio de intencionalidade – que seja aceita – princípio de aceitabilidade;
- encontra-se em uma situação de interação, na qual observamos o princípio de situacionalidade;
- traz conhecimentos ou temáticas comuns a outros textos, estabelecendo o princípio de intertextualidade;
- traz a informação que precisa ser explicitada – princípio de informatividade;
- podemos “linkar” ou conectarmos as partes do nosso dizer pelo princípio de coesão e, considerando tudo isso, construímos sentidos, estabelecendo o princípio de coerência;
- o sentido é construído na relação entre autor, texto e leitor

3.1.2 – Texto e sentido(s)

Observe a figura que segue:



Assim como Koch e Elias (2018), entendemos que o texto seja como um *iceberg*: ele apresenta uma pequena parte na superfície da água – o que percebemos como elementos linguísticos que compõem a sua materialidade – e uma imensa superfície subjacente, com todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de sentido(s). Assim, quanto maior a bagagem de conhecimentos de que o leitor dispuser, mais facilidade ele terá de chegar às profundezas do *iceberg*, para delas extrair os elementos que lhe vão facultar a produção de um sentido adequado para o texto que lê.

3.1.3 O que é argumentar

Argumentar é humano. Aprendemos argumentar desde crianças, quando queremos algo.

“Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor”. (KOCH; ELIAS 2018).

Para argumentarmos utilizamos estratégias argumentativas, tais como: fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, argumento de autoridade “ ”, intertextualidade (temática).

3.1.4 O artigo de opinião: um texto argumentativo

Um dos textos em que argumentamos é o artigo de opinião, no qual encontramos: uma temática de relevância social, o ponto de vista de quem escreve, a assinatura do autor e não do suporte, o texto escrito em primeira pessoa do singular ou do plural, a indicação de proposta de intervenção para a problemática abordada.

Para o engendramento do texto, podemos contar com articuladores discursivos que desempenham funções, dando mais noção sobre o que o produtor textual está expressando. Esse recursos, de acordo com Koch e Elias (2018, p. 151), classificam-se em: articuladores de ordenação

no tempo e/ou no espaço; articuladores de relações lógico-semânticas; articuladores discursivo-argumentativos; articuladores de organização textual; articuladores metadiscursivos, disponíveis no Anexo E.

3.1.5 Atividade

a) Observe os trechos a seguir:

[...]

É consolador para os telespectadores, as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora. É alentador para quem trabalha em Redação conviver com gente atraente, em meio ao circo de horrores, consome o dia a dia. Quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas, - supõe-se – são privativos da formosura.

À parte algumas funções na televisão, a beleza não é condição necessária e obrigatória para o exercício do jornalismo. A inteligência, o domínio de informações e a capacidade de escrever bem são os tributos essenciais. Uma pretendente a um emprego oferecer também beleza, além disso tudo, suas chances são maiores. É só lembrar, mesmo com a invasão feminina no jornalismo, nas últimas décadas, e a redução progressiva da mentalidade machista na profissão, a maioria das chefias ainda é composta por homens.

[...]

É consolador para os telespectadores quando as más notícias são trazidas por uma bela repórter, um uma linda apresentadora. Da mesma forma, é alentador para quem trabalha em Redação conviver com gente atraente, em meio ao circo de horrores que consome o dia a dia. Contudo, quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas que - supõe-se – são privativos da formosura.

É claro que, à parte algumas funções na televisão, a beleza não é condição necessária e obrigatória para o exercício do jornalismo. Agora, como sempre, a inteligência, o domínio de informações e a capacidade de escrever bem são os tributos essenciais. Entretanto, é inegável que se uma pretendente a um emprego oferecer também beleza, além disso tudo, suas chances são maiores. É só lembrar que, mesmo com a invasão feminina no jornalismo, nas últimas décadas, e a redução progressiva da mentalidade machista na profissão, a maioria das chefias ainda é composta por homens.

Qual deles está escrito com mais clareza para o estabelecimento de sentido? Por quê?

b) Atividade para tema de casa: Leia textos e observe palavras que “linkam” as ideias do texto para o estabelecimento da construção do sentido do texto. Traga para a próxima aula exemplos para ilustrar o que vimos nessa primeira aula.

3.2 AULA 2: Conhecendo o gênero artigo de opinião

3.2.1 Características

Também conhecido como texto de opinião, o artigo de opinião transmite informações ao leitor – mas as informações transmitidas nele estão a serviço da opinião – podem mesmo servir de provas, em defesa da opinião defendida.

A defesa de uma opinião – a partir do fato de que falar é estabelecer um ponto de vista sobre o mundo – pressupõe argumentos ou provas. E, para isso, a questão pode ser resumida assim: *Afirme e sustente!*

Diariamente, ao usarmos a linguagem, emitimos e enfrentamos opiniões a todo instante, e, normalmente, sabemos avaliar com bastante clareza o fundamento, ou não, de um argumento apresentado, pelo menos em situações coloquiais, quando o universo discutido nos é familiar.

Na escrita, esse mecanismo para esse gênero discursivo deve:

1. Estabelecer a tese central defendida pelo texto.
2. Apresentar argumentos em defesa dessa tese. Esse texto se fundamenta em informações, ou prévias (não precisa repetir o que o escritor sabe que o seu leitor já sabe) ou de apoio (apresentam-se informações que situam o leitor num mundo concreto e informações que servem como provas da tese que defendida).
3. Escrever um título, um parágrafo introdutório o qual se caracteriza como sendo a introdução, ao explicar de forma geral sobre o assunto do qual discutirá.
4. Redigir a parte do desenvolvimento do texto, arraigado na desenvoltura dos argumentos apresentados, sempre tendo em mente que esses deverão ser pautados em bases sólidas, com vistas a conferir maior credibilidade por parte do leitor.
5. Escrever a conclusão do artigo, na qual ocorrerá o fechamento das ideias anteriormente discutidas.

3.2.2 Exemplos

1 – Leia os textos a seguir e verifique a sua estrutura e seu conteúdo, tendo em vista a escrita do artigo de opinião do Anexo B e complete o “Quadro resumitivo do Artigo de Opinião” do Apêndice B, de acordo com as informações de cada texto.

2 - Atividade para tema de casa: Leia artigos de opinião para verificar as ideias, os posicionamentos e estabeleça o seu juízo de valor a respeito do conteúdo e do posicionamento. Além disso, utilize o “Quadro da *Check list* do Artigo de Opinião”, do Apêndice C, observando o contexto de produção, estrutura, tema e estilo do artigo que você lê. Traga para a próxima aula para apresentar aos colegas, ilustrando o que vimos nessa segunda aula.

3.3 AULA 3: Conhecendo a temática: Economia Compartilhada (EC)

3.3.1 – Leitura e compreensão dos artigos de opinião sobre a EC do Anexo C e preenchimento do Quadro resumitivo do Artigo de Opinião”, do Apêndice B, de acordo com as informações de cada texto.

3.3.2 – Leitura e compreensão de outros textos sobre a temática – artigos científicos – disponíveis na Internet, cujas referências estão no Anexo D.

3.3.3 – Retomada do que foi lido nos textos indicados sobre a EC

3.4 AULA 4: Produção textual do artigo de opinião a partir da proposta de produção

3.4.1 - Proposta de produção textual

Partindo da leitura dos artigos de opinião lidos e do seu conhecimento sobre “economia compartilhada”, pense a respeito da seguinte proposta de produção textual para produzir o seu artigo:

Na sua opinião, a economia compartilhada pode ser considerada como um novo padrão de consumo colaborativo, sendo uma tendência que gera impacto positivo sobre a qualidade de vida do consumidor e do meio ambiente?

() sim () não Por quê?

3.4.2 – Escrita da produção textual em sua primeira versão

3.5 AULAS 4 e 5: Reescrita do artigo de opinião a partir dos apontamentos da versão 1

3.5.1 – Reescrita da produção textual em sua segunda versão e/ou versão final

3.6 AULA 6: Releitura do artigo de opinião e socialização

3.6.1 – Releitura do artigo de opinião e escolha do suporte para a socialização.

4 RECURSOS

- Slides para apresentação em projetor multimídia;
- textos e atividades xerografados;
- textos da Internet indicados para a leitura;
- computador com sinal de internet para a produção e compartilhamento dos textos no SIGAA.

5 REFERÊNCIAS

A guerra e os alimentos. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opinioao/noticia/2022/05/a-guerra-e-os-alimentos-cl3amkxhy004h0167ji7pztwm.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

ARRUDA, Hanna Rocha de et al. **Consumo colaborativo e valores pessoais:** o caso da bicicleta compartilhada. *Remark – Revista Brasileira de Marketing*. Vol. 15, N 5. Out./Dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12160>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião:** sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

Economia compartilhada é uma das tendências de 2022. Disponível em: <https://www.pontoisp.com.br/economia-compartilhada-e-uma-das-tendencias-de-2022/>. Acesso em: 30 maio 2022.

FERREIRA, Karolina Matias et al. **Economia compartilhada e consumo colaborativo:** uma revisão da literatura. *XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão e III Inovarse – Responsabilidade Social Aplicada*. 29 e 30 set. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53344190-Economia-compartilhada-e-consumo-colaborativo-uma-revisao-da-literatura-area-tematica-inovacao-e-propriedade-intelectual.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

MAIA, Eduardo. **A guerra nossa de cada dia!** Disponível em: <https://www.brasildefatoma.com.br/2022/03/07/artigo-a-guerra-nossa-de-cada-dia>. Acesso em: 30 maio 2022.

NUNES, Malu. **A guerra, o clima e a transição energética**. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/a-guerra-o-clima-e-a-transicao-energetica-395485/>. Acesso em: 30 maio 2022.

PEDROZA, Leonardo. **Economia compartilhada e a mudança no consumo**. Disponível em: https://diariodocomercio.com.br/opiniaio/_trashed-39/. Acesso em: 30 maio 2022.

PIRAN, Fabio Antonio Sartori et al. (2018). **A economia compartilhada e a percepção de seus efeitos por parte dos estudantes de uma instituição de ensino superior**. *Consumer Behavior Review*, 2(Special Edition), 69-80. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cbr/article/view/236086>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RECHENE, Suzenny Teixeira; SILVA, Minelle E. **Vamos pedalar?** A sustentabilidade na percepção de usuários de bicicletas compartilhadas. *RMS – Revista Metropolitana de Sustentabilidade*. Vol. 10, N 2. Maio/ago. 2020. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/1723/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br