

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
LINGUAGEM

SAMMELA MATIAS LUGO

PROVOCAÇÕES EM TORNO DO(S) SENTIDO(S) DE TEXTO  
NO GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM

POUSO ALEGRE, MG,  
2014

SAMMELA MATIAS LUGO

PROVOCAÇÕES EM TORNO DO(S) SENTIDO(S) DE TEXTO  
NO GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM DA  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA A  
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: **LINGUAGEM  
E SOCIEDADE**

ORIENTADORA: **PROF. DRA. DÉBORA  
RAQUEL HETTWER MASSMANN**

**Pouso Alegre, MG,  
2014**

### **Ficha Catalográfica**

LUGO, Sammela Matias.

Provocações em torno do(s) sentido(s) de “texto” no guia de redação do ENEM/  
Sammela Matias Lugo. – Pouso Alegre, MG, 2014.

139 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Raquel Hettwer Massmann

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do  
Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2014.

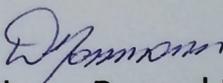
1. Texto 2. Enem 3. Semântica 4. Guia de redação.

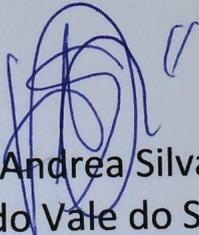
I - MASSMANN, D.R., orient. II – Universidade do Vale do Sapucaí. III – Título.

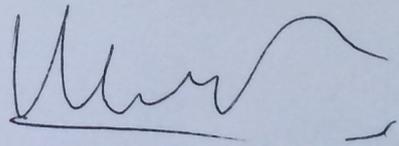
Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **PROVOCAÇÕES EM TORNO DO(S) SENTIDO(S) DE "TEXTO" NO GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM** foi defendida, em 11 de setembro de 2014, por Sammela Matias Lugo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98006476, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Raquel Hettwer Massmann  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Silva Domingues  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Véronique Braun Dahlet  
Universidade de São Paulo - USP  
Examinadora

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

"Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém."

Romanos 11:36

## AGRADECIMENTOS

A Alvino e Izabel, meus pais e fonte de toda inspiração para iniciar e continuar minha caminhada. Pela presença constante, mesmo na ausência. Pelo carinho nas ligações, pelas incansáveis orações, pelo zelo no olhar, no falar, no gesto, no abraço. Sou grata, principalmente, pelo que vocês me proporcionam incondicionalmente e me constitui fundamentalmente como sou: meu lugar seguro. Ao meu irmão, Alvino Ítallo, que desde seu nascimento já me proporcionou a oportunidade de nomear e significar. Sou grata a este que nomeei, mas nunca consegui chamá-lo pelo nome. A todos os “Vinos”, “Vininhos” e “Minos” possíveis de serem enunciados, repletos de significados.

Ao meu marido, companheiro e amigo Marcos. Por apoiar o sonho, por auxiliar na escrita, por compreender a ausência. Por me ouvir falar por horas e horas em Semântica, pelas palavras de incentivo, por compartilhar a vida, por torná-la mais significativa, e, principalmente, pelo amor. Por me ajudar a trilhar um caminho que era somente meu, depois somente seu, e agora é nosso: a pesquisa. Em meio a números e letras, nos constituímos na diferença.

A minha orienta(dor)a Débora, pelo auxílio sempre presente. Pela inspiração, ainda na graduação, quando “pesquisar” era apenas uma semente em minha mente e em meu coração. A Deus, minha gratidão por nosso reencontro. A você, por torná-lo uma caminhada com menos insegurança e mais confiança. Por ter me apresentado a Semântica da Enunciação e, a partir disso, fazer aquela semente brotar, produzir árvores e constituir frutos.

Aos professores da Univás que contribuíram de maneira significativa em meu trabalho. As professoras Andrea e Renata, em especial, pelos apontamentos essenciais na elaboração deste texto. A professora Véronique em estender ainda mais os laços estabelecidos neste trabalho, atendendo ao convite em disponibilizar tempo e conhecimento na constituição da dissertação.

Aos meus familiares, amigos de profissão, do mestrado, de infância. Sou grata pelo incentivo em não me deixar desanimar.

A Deus, por me proporcionar condições necessárias para realizar este trabalho. A ele que me conhece desde o ventre de minha mãe, constituindo significados mesmo antes de haver palavras em minha boca ou pensamentos em minha mente. Por colocar seus desejos em meu coração, por me fazer acreditar que seria possível, por fazer sentido em minha vida: no agir, no sentir, no mover do Espírito. Por me proporcionar a vida, dedicá-la-ei, em todos os momentos de meu viver. A Ti toda honra, glória e louvor.

LUGO, S. M. Provoações em torno do(s) sentido(s) de texto no guia de redação do Enem. Dissertação (Mestrado) – Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

## RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) surgiu em 1998 com a proposta de analisar e aperfeiçoar o ensino das escolas públicas e particulares do Brasil. Desde sua reformulação em 2009, o Enem imprimiu uma nova noção de ingresso às universidades que direcionou o processo ensino-aprendizagem do ensino médio das escolas de todo o país, principalmente no que concerne à interpretação e elaboração de textos. Diante desse cenário, propomo-nos a investigar como se constituem os sentidos da palavra “texto” tanto para o Ministério da Educação (MEC) quanto para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), idealizadores deste exame. Portanto, refletimos acerca do Guia de Redação do Enem 2013, um documento fornecido pelo MEC e INEP que se estabelece como um manual, orientando os participantes sobre a maneira como a redação deve ser escrita. Através do dispositivo teórico-metodológico desenvolvido pelo semanticista Eduardo Guimarães, Semântica da Enunciação, é que as análises são realizadas procurando observar a estrutura do texto partindo da noção de que se enuncia enquanto afetado pelo simbólico, pela ideologia e pela historicidade, constituindo um lugar social no processo de produção da enunciação. Na delimitação do corpus, criaram-se sete recortes do guia de redação 2013 buscando responder o que é “texto” e que sentidos são produzidos para esta palavra no funcionamento político da enunciação de professores, alunos e governo. A partir das análises realizadas, observou-se que o documento procura estabelecer o conceito de que o Enem é receptivo com relação às ideias e noções apresentadas pelos candidatos, já que trabalha com o texto dissertativo-argumentativo em que há exposição de ideias do autor. Porém, isso acontece ao mesmo tempo em que é estabelecido um padrão, colocando apenas uma forma correta e possível de interpretação e exposição para o aluno.

**Palavras-chave:** texto; Enem; Semântica; guia de redação.

LUGO, S. M. Provocations around the meanings of “essay” in the Enem Writing Guide. Dissertation - Master's Degree in Language Sciences, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

### ABSTRACT

The High School National Exam (ENEM) was introduced in 1998 in order to analyze and improve the education's level in private and public schools in Brazil. Since its reformulation in 2009, the ENEM created a new perspective on admissions to universities, which directed the whole teaching-learning process of the high school level across the country, especially with respect to reading comprehension and writing texts. In this context, we propose to investigate how are the senses of the word “essay” (*texto* in Portuguese) to both the Ministry of Education (MEC) and the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), creators of the exam. Therefore, we reflect on the 2013 ENEM Writing Guide, a document provided by MEC and INEP that is established as a manual, guiding the participants on how the essay should be written. Through the theoretical and methodological tool developed by semanticist Eduardo Guimarães – Semantics of Utterance – the analyzes are performed, looking at the essay structure based on the notion that the utterance happens affected by the symbolic, by ideology and historicity, constituting a social place at the process of utterance production. On the definition of corpus, seven clippings from the 2013 ENEM Writing Guide were created seeking to answer what is “essay” and what meanings are produced for this word in the political functioning of the utterance of teachers, students and government. From the analyzes, it was observed that the guide aims to establish the concept that the ENEM is receptive with respect to the ideas and concepts presented by the candidates, since it works with the argumentative essay in which there is exposure of the author's ideas. However, this happens at the same time a standard is established by placing only one correct and possible form of interpretation and presentation for the student.

**Keywords:** essay, Enem, Semantics, Writing Guide

# SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>1 REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO DE TEXTO NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM</b>	<b>14</b>
1.1 A NOÇÃO DE TEXTO: AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E A ESCOLA .....	14
1.2 O TEXTO PARA A LINGÜÍSTICA TEXTUAL .....	16
1.3 O TEXTO PARA A TEORIA DA ENUNCIÇÃO .....	18
1.4 O TEXTO PARA A SEMIÓTICA .....	21
1.5 O TEXTO PARA A ANÁLISE DE DISCURSO.....	27
1.6 O TEXTO PARA A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO .....	34
1.6.1 A escola como espaço de enunciação e o texto .....	37
1.6.2 O texto como acontecimento .....	39
<b>2 SOBRE A QUESTÃO DO SENTIDO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM .....</b>	<b>49</b>
2.1 DO SENTIDO EM SAUSSURE .....	49
2.2 DE SAUSSURE A BENVENISTE: O PERCURSO PARA A SIGNIFICAÇÃO....	50
2.3 SOBRE A GÊNESE DA DISCIPLINA SEMÂNTICA .....	52
2.4 DA SEMÂNTICA FORMAL A SEMÂNTICA ENUNCIATIVA .....	54
2.5 POR UMA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO: A QUESTÃO DO	
ACONTECIMENTO DE LINGUAGEM .....	56
2.5.1 Procedimentos enunciativos .....	60
2.6 POR UMA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO: O DSD .....	61
2.6.1 Como analisar em Semântica da Enunciação? .....	63
2.6.2 O domínio semântico de determinação .....	64
<b>3 QUE SENTIDO(S) PARA TEXTO NO GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM? .....</b>	<b>69</b>
3.1 DA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	76
<b>4 REFLETINDO SOBRE OS SENTIDOS DO TEXTO NO GUIA DO ENEM: OS</b>	<b>78</b>
<b>DSDS.....</b>	<b>78</b>
RECORTE 1: .....	78
RECORTE 2: .....	80
RECORTE 3: .....	82
RECORTE 4: .....	84
RECORTE 5: .....	86
RECORTE 6: .....	88
RECORTE 7: .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS CITADAS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS CONSULTADAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A – Guia de redação do Enem 2013.....</b>	<b>97</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minas Gerais, 2013.

2º andar de uma escola da cidade de Itajubá.

Aula de Redação no 2º ano do Ensino Médio.

- Professora, por que não podemos trabalhar com narrativa?
- Porque no Ensino Médio precisamos focar no texto-dissertativo argumentativo.
- Mas era tão legal quando a gente criava histórias. Meu irmão disse que hoje você deu um exercício de continuar uma narrativa. Por que você não dá essas atividades pra gente também?
- Porque precisamos focar no texto dissertativo. Seu irmão está no Ensino Fundamental.
- (Silêncio)
- Você quer entrar em uma Universidade?
- Sim.
- E como você vai se preparar para o Enem, para os vestibulares? A maioria pede texto dissertativo.
- É...
- Então.
- Ai, tá bom. Podemos pelo menos ter aula lá fora? Descer um pouco e fazer o texto lá embaixo?

É incomum um dia em que essa situação não aconteça em nosso cotidiano. Na escola, os estudantes de ensino médio frequentemente têm vários questionamentos. Mas dentre eles, há o questionamento que mais nos chama a atenção: porque, em toda aula, “vemos” repetidamente o mesmo, ou seja, porque “vemos” apenas texto dissertativo. Ao ocupar o lugar social de professor, em sala de aula, colocamo-nos na condição de responder a esses questionamentos sustentando a posição de que esse estudo se faz necessário para que o aluno saia da escola preparado para a vida, pois tudo o que lhe é passado em sala de aula é “importante saber”. Ao ocupar o mesmo lugar social de professor, porém fora de sala de aula, no exercício do preparo de uma exposição ou na organização de uma avaliação, o mesmo questionamento que ocorre aos alunos, nos ocorre todos os dias.

Ao observar esse movimento de alunos e dos professores, é possível perceber um ponto em comum extremamente particular do corpo discente e docente: a intenção de passar no vestibular ou no Enem. Esse é o objetivo dos sujeitos envolvidos no ensino médio. Ao caracterizar como meta o ingresso na universidade, o conhecimento adquirido tem a única função de fazer com que o aluno saia da escola. E, dessa maneira, sala de aula e professores são ressignificados, pois se o objetivo não é produção de conhecimento e sim passar, ingressar, sair da escola, entrar na faculdade, então não se faz necessário pensar, refletir, criar, apenas reproduzir o “certo” para poder alcançar o objetivo. Nesse cenário não é necessário

que o espaço da sala de aula ou a prática dos professores signifiquem produção de conhecimento, mas é indispensável que seja produzida a chave certa para que os alunos abram, para si, as portas da universidade.

Nesse sentido, o que está fechando, impedindo a passagem dos alunos para a universidade é o vestibular ou o Enem. Essas avaliações são a porta de acesso e, se assim o são, os professores/escola, configuram-se como o chaveiro. O chaveiro aqui está colocado como a possibilidade de abertura de todas as portas e só. Há apenas uma chave (maneira) correta para a porta (universidade) que se deseja abrir.

Com relação à produção de texto, a “chave” é o gênero dissertativo-argumentativo. Por ser o gênero mais pedido em vestibulares, é também o mais trabalhado no ensino médio, o que esgota outras possibilidades de significação. Portanto, no dia-a-dia da prática docente diante do funcionamento da esfera escolar, muitos questionamentos surgiram, o que nos motivou a trabalhar os sentidos da palavra “texto” e de que maneira ela se constitui no funcionamento político da enunciação de professores, alunos e governo. Perante esse cenário, observa-se que a noção trabalhada pelo governo, através do Enem, constitui diretamente o que é trabalhado em sala de aula.

Na busca por um corpus, optamos por refletir sobre o guia do Enem. O Exame Nacional do Ensino Médio se instituiu desde o ano de 2009 como uma avaliação que dá acesso às universidades brasileiras, o que lhe garante ampla participação dos estudantes em cada edição. Por se compor dessa maneira, ou seja, pelo fato de que o Enem tem significativa importância na sociedade brasileira e na produção de conhecimento dos estudantes é que esse trabalho constitui relevância prática. Há, diante do cenário estabelecido, a necessidade de reflexão para que se abra uma discussão acerca da circulação de sentidos sobre “texto” para o Enem e seus efeitos na prática escolar.

Nesta dissertação, portanto, buscou-se percorrer os sentidos de “texto” nas ciências da linguagem para, adiante, analisar sobre o modo como eles são colocados no guia do Enem. No capítulo I, trazemos essa noção observando historicamente os sentidos de “texto” nas ciências da linguagem considerando como estes sentidos vêm sendo trabalhados na esfera escolar. Refletimos, em um primeiro momento, sobre a noção de “texto” para a linguística textual e sua preocupação em observar a estrutura e funcionamento do texto, procurando ir além da gramática tradicional.

Em seguida, ainda no mesmo capítulo, tratamos da teoria da enunciação tal como considera Benveniste e seu anseio de refletir sobre o processo de enunciação e a situação em que esse processo se dá, afastando-se, dessa maneira, da noção de língua como um sistema tal

como considerou Saussure. A noção de texto trabalhada por Hjelmslev na semiótica também foi observada neste trabalho, já que essa teoria realiza a busca pelo sentido, mas não apenas o sentido linguístico, mas também observa os sistemas sógnicos e não linguísticos, preocupando-se mais especificamente em saber de que maneira o sentido se constrói.

Mais adiante, observamos a noção de texto para a análise de discurso francesa de Michel Pechêux e Eni Orlandi, no Brasil. Nesse tópico, explicitamos que, para esta teoria, o sujeito e a constituição do texto encontram-se intensamente ligados pois o sujeito (sócio histórico) não produz texto, mas materializa o discurso em língua.

Finalmente, ao final do primeiro capítulo, trazemos a noção de texto trabalhada pelo semanticista Eduardo Guimarães em semântica da enunciação, em que o autor busca analisar o texto indo além da questão referencialista. Explicitamos que o objetivo desse domínio teórico é analisar o funcionamento de um texto e constituir um procedimento para isso, para analisá-lo e interpretá-lo. Essa teoria considera o texto como uma unidade de sentido integrada por enunciados que constituem sentidos. Portanto, o autor trabalha no nível semântico-discursivo, procurando conhecer os sentidos no texto. Dessa forma, no capítulo I, além de observar o percurso do sentido, vislumbramos a consolidação da semântica como disciplina.

No capítulo 2, tratamos do dispositivo teórico metodológico utilizado neste trabalho e suas particularidades. Para compreender sua constituição e funcionamento, discutimos as reflexões de Ferdinand de Saussure e suas contribuições com a linguística, observamos novamente os conceitos trabalhados por Benveniste e a teoria da enunciação, porém colocado de maneira mais aprofundada para, em seguida, observar a semântica da enunciação e a constituição de seu dispositivo teórico metodológico.

Explicitamos, nesse ponto, o que o semanticista nomeia de DSD (domínio semântico de determinação), o procedimento de análise desenvolvido pelo autor no qual ele reflete, no enunciado em que funcionam, as relações das palavras enquanto integradas de um texto, não deixando de considerar o simbólico e a historicidade, explicando o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado.

Já no capítulo 3, apresentamos o corpus e sua constituição. Trazemos uma breve apresentação do Enem e sua estabilização como o exame de maior importância no país observando também o surgimento do guia de redação no Enem e suas considerações sobre o sentido do “texto”.

No quarto capítulo, separamos os recortes eleitos para integrar a análise proposta, além de apresentar as análises e nossas interpretações sobre os sentidos de “texto” no guia de redação do Enem.

Dessa maneira, buscamos na semântica a contribuição para refletir o sentido de texto. Percebemos essa necessidade a partir do contato cotidiano com os candidatos ao exame, pois há uma inquietação com esse modelo de ensino tanto do corpo discente quanto docente. Estabelece-se assim, uma relação de manipulação da produção de conhecimento, pois se estuda para um objetivo específico, sem a preocupação com o conhecimento e o sujeito. Evidenciamos, dessa maneira, que há uma relação de coerção intelectual que compele alunos e professores a agir dentro de modelos específicos, sem a possibilidade de deslocar o(s) sentido(s) do que é sugerido pelo Enem.

## CAPÍTULO I

### 1 REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO DE TEXTO NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

#### 1.1 A NOÇÃO DE TEXTO: AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E A ESCOLA

Dentre as pesquisas desenvolvidas em torno do texto, há várias noções e conceitos que são analisados para tentar compreender os sentidos que a palavra “texto” coloca em funcionamento e o impacto que essas significações trazem para a produção do conhecimento em ciências da linguagem. Refletir sobre essa questão é, pois, algo complexo uma vez que o texto pode ser concebido de maneiras diversificadas dependendo do lugar teórico de onde se parte. Neste instante, procuraremos refletir de que modo diferentes domínios teórico-metodológicos concebem a noção de texto.

É importante observar, primeiramente, a maneira como a noção de texto foi formulada e começou a ser compreendida pelos estudiosos da linguagem. Trata-se de uma noção antiga que, segundo Indursky (2006, p.37), inicialmente foi “pensada por autores clássicos do mundo romano que se ocupavam de Oratória, de Filosofia e de Gramática”. Ou seja, se observarmos que o texto começou a ser pensado originalmente por autores da Oratória e da Gramática que se preocupavam, respectivamente, com a arte de bem falar e bem escrever, percebemos que essas disciplinas contribuíram para a formulação e circulação do(s) sentido(s) de texto, como aponta Indursky:

(...) os gramáticos entendiam *texto* a partir de seu sentido latino *textos: contextura, encadeamento*. Ou seja, *texto*, para os gramáticos, tanto os romanos quanto os que se lhe seguiram, consiste em um encadeamento de frases, e a gramática ensina a compor frases bem formadas e a encadeá-las em períodos igualmente bem constituídos. Por conseguinte, cabe àquele que produz o texto simplesmente seguir as regras da gramática. Se o fizer, estará apto a construir um bom texto: um conjunto de frases bem formadas. (INDURSKY, 2006, p.38)

Mesmo com inúmeras pesquisas desenvolvidas nas ciências da linguagem, a observação que a autora faz sobre os primeiros estudos sobre texto indica que, até os dias atuais, ainda há traços da influência dessas disciplinas nos sentidos da palavra “texto”. Considera-se apto a escrever um bom texto quem tem “bom português”, e tem bom português o sujeito que detém todas as regras gramaticais como um manual de instruções, que orienta o que é certo e o que não se deve fazer. Esse jogo de “pode *versus* não pode” silencia o sujeito repleto de historicidade e sentidos que se refletem na produção do texto. É justamente essa questão que se faz objeto de estudo desta pesquisa, a saber, que sentido(s) para o texto estão circulando nas produções escolares, em documentos oficiais, no discurso de professores de

língua portuguesa e no discurso de especialistas em linguagem. Assim sendo, nesta reflexão, apresentamos um panorama sobre o modo como o texto é definido e trabalhado em alguns domínios teóricos das ciências da linguagem. Nosso propósito é, a partir deste percurso teórico, ter subsídios para, na sequência deste trabalho, compreender os sentidos para o “texto” no século XXI.

Conforme descrito anteriormente, a gênese do sentido de texto nasce atrelada às disciplinas antigas que nos remetem à Grécia clássica. A influência dos postulados gregos é inegável e, durante muitos séculos, a noção de texto esteve diretamente ligada à arte da oratória, da gramática e da retórica. Para se produzir um texto era necessário seguir modelos, coerções, regras de organização formal e de estilo da língua. No entanto, a inauguração da linguística, no início do século XX, pode-se dizer, trouxe novas perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas. Em consequência disso, os estudiosos da linguagem passaram a questionar sobre o modo como a linguagem vinha sendo tratada e como seus objetos de estudo poderiam ser repensados a partir desta nova visão sobre os fenômenos da língua. Assim, a noção de texto passou a ser revisitada e revisada.

Deve-se destacar, de imediato, o trabalho do linguista Hjelmslev. Deslocando-se da prática da Oratória e da Gramática, Hjelmslev foi o primeiro a conceber texto como um objeto teórico de análise, sem considerá-lo como um meio de “bem falar” ou “bem escrever”, apenas. Para o linguista, pensar o texto significa, antes de tudo, produzir teoria sobre ele e, fazendo isso já se está teorizando (INDURSKY, 2006, p.42). Desse modo, o autor sugere uma teoria que trate não apenas da língua, mas também da linguagem. Sua proposta faz um movimento importante na área da linguagem à medida que tira o texto do senso comum e convoca os linguistas a considerarem o texto como um objeto de estudo. A partir desse deslocamento inicial, diferentes domínios teóricos passaram a refletir sobre o texto como um objeto de estudo a ser investigado e teorizado. Neste capítulo, percorremos alguns destes domínios teóricos a fim de compreender o modo como cada um deles desenvolveu suas reflexões. Trataremos aqui, especificamente das seguintes perspectivas: linguística textual, teoria da enunciação, semiótica, análise de discurso e semântica da enunciação. Nossa seleção justifica-se pelo percurso que a palavra “texto” toma nas quatro primeiras perspectivas citadas até chegar ao quadro teórico em que esta reflexão se fundamenta, a saber, a semântica da enunciação. Há uma continuidade natural entre as obras, fazendo com que as quatro perspectivas nos garantam embasamento para a compreensão sobre o que significa a palavra “texto” para a semântica da enunciação.

Em uma realidade em que o texto ainda é visto como um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem apenas uma interpretação, a semântica da enunciação vem desenvolvendo trabalhos que se deslocam dessa noção e nos permitem olhar o texto para além dos significados da palavra, procurando analisar o seu sentido, sem considerá-lo como único, mas como integrado, desconstruindo a noção que é ensinada nas escolas.

É sabido que, atualmente, não se considera o lugar social de aluno (o locutor-aluno, tal como compreendido pelos estudos da semântica da enunciação) no momento da correção de um texto. O que se avalia são as produções, e se elas se encontram de acordo com a estrutura que foi ensinada como correta, como padrão. A semântica da enunciação procura desenvolver um dispositivo teórico-metodológico que observe a estrutura do texto, mas que ele seja refletido partir da noção de que se enuncia enquanto afetado pelo simbólico. Ou seja, além de considerar a estrutura textual, há a preocupação com um olhar sobre a constituição do sujeito e seus sentidos e como isso reflete em suas produções textuais.

Por este motivo refletiremos a palavra “texto” sob o olhar da semântica da enunciação, pois essa teoria preocupa-se em considerar o sujeito – afetado pela ideologia, pelo simbólico e pela historicidade – constituindo assim um lugar social no processo de produção da enunciação, lugar social que, na cena enunciativa<sup>1</sup> das salas de aula é excluído no modelo de ensino brasileiro atual.

## 1.2 O TEXTO PARA A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A linguística textual nasce da necessidade de ir além da gramática tradicional baseada em um conjunto de regras e o ‘bom uso’ do idioma. Percebendo que a gramática tradicional preocupava-se apenas com a frase e não observava a estrutura e funcionamento do texto, a linguística textual surgiu na década de 1960, na Europa, especialmente na Alemanha. Segundo Fávero (2010), “a origem do termo linguística textual encontra-se em Cosériu embora, no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich” (FÁVERO, 2010, p.5).

A linguística textual toma seu objeto, o texto, considerando suas condições de uso e as intenções comunicativas dentro de um contexto. Tem-se assim que “sua preocupação maior é o texto, envolvendo, pois, todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais envolvidas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social” (KOCH, 2003, p.2). A partir disso, abre-se então um novo olhar para o que é considerado ‘erro’ pela gramática

---

<sup>1</sup> As noções sobre “lugar social” (locutor-aluno/locutor-x) e “cena enunciativa” serão explicitadas mais detalhadamente no segundo capítulo.

tradicional. Alguns fenômenos que ocorrem no momento da escrita, avaliados até então como falhas gramaticais, são analisados e explicados em referência a um contexto situacional. Nesse momento, muitos estudiosos se interessam pela linguística textual por considerá-la precursora na criação de um novo objeto de estudo: o texto.

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. (KOCH, 2003, p.1)

Pode-se perceber, a partir da citação acima que, nesse momento, a linguística textual fornece ao professor de língua portuguesa a liberdade para ele trabalhar o texto e sua estrutura gramatical, mas que também considere suas situações comunicacionais desconstruindo a noção de erro. Dessa maneira, essa teoria surge dialogando com várias ciências humanas e até mesmo ciências de outras áreas: a linguística textual pode ser considerada como “um domínio multi- e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo (...) de interação e construção social de conhecimento e de linguagem” (KOCH, 2003, p.3)

A partir daí essa teoria desenvolve seus estudos de tal maneira que podem ser divididos em três fases: *transfrástica*, gramática de texto e a junção do processamento de texto. Veremos, neste momento, o percurso que a linguística textual tomou a partir do olhar das três fases percorridas.

Com o “objetivo de entender as regularidades que transcendem a frase, sem, no entanto, a pretensão de abandonar os estudos frasais nem de criar um novo objeto de estudo” (INDURSKY, 2006, p.44), a linguística textual considera o texto como uma extensão da frase. Essa perspectiva é conhecida como fase *transfrástica*, onde o texto é entendido como uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase afastando-se da noção de texto da linguística saussuriana.

Em um segundo momento da linguística textual, encontra-se a fase denominada *gramática de texto*. Segundo Marcuschi (1998), o texto foi introduzido pelas gramáticas como objeto de estudo da linguística procurando estabelecer um sistema de regras finito e recorrente que seria partilhado por todos os usuários da língua. Ou seja, nessa fase, os linguistas buscavam uma gramática que pudesse dar conta do texto como um todo e, dessa maneira, ela permitiria aos usuários a identificação de texto através de um sistema. A partir de uma sequência de frases, esse sistema permitiria verificar se essa sequência formava um texto e se

esse texto se constitui de maneira coesa. É importante ressaltar que, até então, para a linguística textual, o texto é visto como algo pronto e acabado, como aponta Indursky:

O texto é portador de instruções e o leitor deve codificá-las para realizar a leitura do texto e alcançar o “sentido textual”. Ou seja, o sentido já está dado (instruções), mais exatamente codificado e compete ao leitor decodificá-lo. Este é o sentido que, neste campo do conhecimento, assume a concepção de texto como unidade pragmático-comunicativa e ele se instaura sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código”. (INDURSKY, 2006, p.49).

Agora já em um terceiro momento, os gramáticos textuais concluíram que não seria possível dar conta de uma estrutura profunda do texto. Isto levou os estudiosos da linguística textual a uma nova etapa que perdura até hoje, *a junção do processamento do texto*, buscando fazer associações que melhor esclareçam sua compreensão e significação. Essa fase da linguística textual se dá com uma nova concepção de língua: nesse instante a língua é considerada como um sistema que ocorre em contextos de comunicação e, conseqüentemente o texto é visto como um processo em construção: intencionalidade (efeito que o locutor pretende desencadear no seu interlocutor), aceitabilidade (o receptor do texto precisa demonstrar aceitabilidade às instruções expressas pelo texto), situacionalidade (pertinência e relevância do texto em relação ao contexto em que é produzido), informatividade (grau de informação nova veiculada pelo texto) e intertextualidade (relação que um texto estabelece com outros) são os elementos que compõem o processo de construção do texto.

Vale a pena salientar que no âmbito da linguística textual, os termos texto e discurso são utilizados como sinônimos, diferente da maneira como serão observados estes termos neste texto. É importante também observar a contribuição da linguística textual para os estudos da linguagem: “o grande mérito da linguística textual (...) foi e sempre será o de ter ultrapassado as fronteiras da frase e da linguística convencional e de ter construído um novo objeto de análise, o texto” (INDURSKY, 2006, p.52).

### 1.3 O TEXTO PARA A TEORIA DA ENUNCIÇÃO

Depois de percorridos os caminhos da Linguística textual, chega-se a segunda perspectiva relevante para nós. Trata-se da Teoria da Enunciação que contribuiu significativamente para um novo deslocamento nos estudos da linguagem à medida que essa perspectiva teórica pretendeu afastar-se dos estudos saussurianos e da noção de língua como um sistema. É necessário ressaltar, antes de adentrar na teoria da enunciação que, diferentemente da linguística textual, essa teoria não visa categorizar ou até mesmo estudar o

texto. Benveniste (2005), fundador dessa teoria linguística, coloca que a preocupação é com o processo de enunciação, a situação em que o processo se realiza e os instrumentos que são utilizados para a realização. Ou seja, a teoria enunciativa de Benveniste fornece meios que permitem trabalhar com o texto, mas não busca observar o texto. Para ele, é necessário percorrer um caminho pelo texto para compreender como ocorre o processo de enunciação. Portanto, as primeiras preocupações desta teoria não conduziam diretamente para a noção de texto. Seus estudiosos delinearão como objeto de estudo o enunciado pois, através dele, poderiam estudar a enunciação.

Para Benveniste (1996), o fundador desta teoria, passa-se da frase para a enunciação, que envolve alguns elementos externos: aquele que fala, o locutor, o EU, e aquele a quem o locutor se dirige, o interlocutor, o TU. E este locutor está necessariamente situado em um contexto de situação que determina o tempo da enunciação (aqui) e o espaço da enunciação (agora). (INDURSKY, 2006, p.53).

Tem-se assim que, ao pensar o enunciado, é essencial que se pense nos limites além do texto, que se considere o contexto de enunciação e os interlocutores. Benveniste procura incluir o que é externo ao texto em seu objeto de análise. Ele reformula as considerações de Saussure sem se opor a elas, mas concentra seu objetivo em relacionar a teoria com uma noção de língua mais completa, ultrapassando a noção saussuriana de que o signo<sup>2</sup> é dependente da estrutura e do funcionamento da língua:

A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso. (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139)

Como colocado anteriormente, a teoria da enunciação preocupa-se, essencialmente, em observar o processo de enunciação. Para que seja possível essa observação, devem-se levar em consideração certas marcas linguísticas que estão inscritas no enunciado e que permitem reconstruir o processo de enunciação. Nesse caminho, deparamo-nos com a presença do homem na língua, pois, para Benveniste, esse processo faz com que o locutor se signifique, ou seja, ele passa a sujeito. Isso permite que o linguista fundamente suas bases para criar um modelo de análise de língua considerando as marcas do homem na língua, voltado à enunciação.

---

<sup>2</sup> Signo, para Saussure (2002), é entendido como a união do sentido/conceito com a imagem acústica. Benveniste (1989) considera o signo como unidade semiótica da língua, em uma relação de dependência da ordem semiótica. O conceito de signo é observado mais profundamente no próximo tópico, ao tratarmos da teoria semiótica.

O autor propõe o aparelho formal da enunciação que procura sistematizar a língua no âmbito semântico. Quando a língua está em funcionamento através do locutor, os signos são encontrados materializados em palavras, com significações intencionadas. Para ele, “as condições de emprego das formas e as condições de emprego da língua constituem dois mundos, duas maneiras de descrever e interpretar as coisas” (KNACK, 2010, p.97). Ao propor isso, ele visa explicitar os mecanismos da língua e seu funcionamento através das análises, considerando a apropriação da língua pelo locutor. Dessa maneira, forma e sentido são vistos como constitutivos um do outro, e não como opostos – noção que vinha sendo trabalhada até então. A preocupação, nessa teoria, é com a significação, de que maneira a linguagem se articula para produzir sentidos e os mecanismos que são utilizados para a semantização da língua. Seu objeto de estudo, podemos assim dizer, é o próprio processo de enunciar, e quem permite o acesso ao processo de enunciação é o próprio enunciado.

Diante disso, se faz importante esclarecer o que se entende por texto, na teoria da enunciação. Para Benveniste, “o ato de enunciação gera um enunciado: o discurso”. (KNACK, 2010, p.98). Como produto da enunciação, o texto é concebido então como discurso. A produção do discurso engloba dois modos de se fazer significar: semiótico e o semântico.

Assim, enquanto no nível semiótico o sentido define-se numa relação paradigmática, no nível semântico realiza-se por uma forma específica, ou seja, num sintagma, de modo que não interessa mais o significado do signo (...), mas, sim, da palavra que, no texto, assume um sentido particular. (KNACK, 2010, p.99).

Ou seja, pode-se dizer que o sentido da frase se dá no contexto de um discurso, pela organização sintática, pela ação de uma sobre as outras. Há também a intenção do locutor que vai se constituindo como sujeito enquanto produz discurso e a situação de escrita colaborando com o texto. Semiótico e semântico funcionando em uma relação de igualdade para a construção do sentido e que, através do aparelho formal, para a teoria da enunciação, se faz possível observar:

O aparelho formal, de fato, constitui-se num mecanismo que corrobora para colocar a língua em uso; através desse aparelho, o locutor apropria-se da língua e a semantiza, convertendo-a em discurso. Tal discurso será sempre particular, único, porque jamais pessoa/tempo/espaco poderão repetir-se. (KNACK, 2010, p.100).

No que se refere à análise de texto, é possível dizer que essa singularidade do ato enunciativo, como descrito acima, refuta a uma interpretação definitiva dos enunciados. Não há repetibilidade na enunciação, pois há unicidade no tempo, espaço e na pessoa no momento

em que enuncia. A própria interpretação do analista pode trazer uma leitura singular e, consequentemente, uma análise também singular.

No Brasil, os estudos enunciativos se desenvolveram via outras disciplinas do estudo da linguagem: há uma forte identificação com a pragmática e até mesmo com as perspectivas discursivas. Eduardo Guimarães reflete sobre “texto” à luz da teoria da enunciação tal como foram descritos anteriormente os estudos no Brasil. Ele propõe que o texto seja pensado como uma “operação enunciativa” (INDURSKY, 2006, p.55) que conduz a construir como “unidade o que é disperso” (GUIMARÃES, 1995, p. 65). O autor substitui a noção de coerência por consistência para colocar o texto em constitutiva relação com sua exterioridade.

Tanto a linguística textual quanto a teoria da enunciação buscaram respostas para tentar compreender o que acontece quando se ultrapassa os limites da frase:

A linguística textual (...) propôs, como solução, que o texto fosse considerado como uma extensa rede de relações textuais que pode ser considerada como uma sintaxe textual. Já a teoria da enunciação buscou respostas que permitissem pensar o texto como uma rede de relações semântico-textuais que espera por interpretação. (INDURSKY, 2006, p.56).

Diante disso, é possível observar que, diferentemente da linguística textual, os teóricos da enunciação concebem as relações externas ao texto como constituinte do próprio objeto. Ao interpretá-lo, considera-se tanto a relação interna quanto externa de igual maneira, sem hierarquização. Na linguística textual, as relações externas são consideradas complementares para interpretação do objeto, mas de uma forma superficial ou inferior às relações internas do texto, fixando-se nas relações formais. O “texto” não é objeto de estudo da teoria da enunciação, mas é observado de maneira mais abrangente na medida em que se considera o locutor e os mecanismos pelos quais ele produz sentidos.

#### 1.4 O TEXTO PARA A SEMIÓTICA

Assim como aconteceu com a Linguística textual e com Teoria da enunciação, a Semiótica também colabora com os estudos em ciências da linguagem desenvolvendo sua concepção sobre a noção de texto. A ciência que busca o sentido das formas “interessa examinar o *funcionamento textual da significação*” (INDURSKY, 2006, p.59). Ou seja, igualmente aos domínios teóricos vistos anteriormente, a busca é pelo sentido, mas não apenas pelo texto linguístico. A semiótica abrange todos os sistemas sígnicos, linguísticos e não-linguísticos, buscando mais especificamente o modo como o sentido se constrói. “Interessa à semiótica saber como o texto faz para dizer o que diz.” (INDURSKY, 2006, p.62).

Para compreender pelo que se interessa a teoria semiótica, em primeiro lugar, se faz necessário procurar compreender de que modo ela foi concebida, ou seja, quais são suas fundamentações. A semiótica tem suas bases na linguística de Ferdinand de Saussure e nas concepções de L. Hjelmslev. Saussure, ao inaugurar a linguística moderna, propõe uma abordagem descritiva e sistemática da língua. Para ele, a língua é um sistema de signos, onde o signo é a união do sentido à imagem acústica. Esse sistema de signos seria composto de qualquer forma de expressão, tal como a linguagem verbal e não verbal. Partindo desse princípio, Saussure considera que os signos linguísticos seriam objeto de estudo da linguística e que os signos em geral seriam parte de outra disciplina. Dessa forma, a linguística torna-se parte dessa disciplina mais geral.

Com relação ao signo linguístico, Saussure considera que ele é constituído pela imagem acústica e o conceito. À imagem acústica, o linguista suíço nomeia de significante e ao conceito, a nomeação é de significado. O signo, em sua concepção, é arbitrário, linear e é resultado do significante com o significado sem relações de hierarquia. Para o linguista “o signo só existe em função de sua significação, da mesma forma que a significação só existe em função do signo” (MENDES, 2011, P. 179). Concebe-se então que, como significação, o signo só existe em função da diferença entre os signos, ou seja, seus respectivos valores.

Como citado anteriormente, Hjelmslev também foi um grande inspirador para a teoria semiótica. Procuraremos, nesse instante, compreender as noções trazidas por esse autor para, futuramente, compreender de maneira mais completa os conceitos trazidos pela semiótica.

Louis Hjelmslev é criador da glossemática, perspectiva na qual a língua é concebida como uma combinatória. O linguista dinamarquês pretende apreender, com premissas puramente formais, a estrutura específica da linguagem. Portanto, com essa noção, ele opõe-se ao discurso do humanismo. Para ele, é destino natural da linguagem ser um meio e não um fim. Diante disso, apenas de forma artificial pode haver a pesquisa de um objeto que é naturalmente um meio e cabe à linguística procurar apreender aspectos fisiológicos, físicos, psicológicos, lógicos e sociológicos da linguagem. Dessa maneira é que, para Hjelmslev, a língua deve ser pensada como objeto da linguística.

Portanto, o autor entra em confluência com a perspectiva saussuriana ao utilizar relação entre duas grandezas: conteúdo e expressão. Ele considera como plano da expressão o que Saussure havia nomeado de significante e plano do conteúdo o que Saussure havia denominado de significado. Para Hjelmslev, o conteúdo é constituído de diferenças paradigmáticas e sintagmáticas e são essas diferenças que constituem sua forma. A forma, por sua vez, ao recortar o sentido do conteúdo dá origem aos conceitos que ele nomeia de

substância do conteúdo. O plano da expressão se constitui de forma equivalente ao processo de constituição do plano do conteúdo: as diferenças sintagmáticas e paradigmáticas que o constituem. Para ele, a forma incide arbitrariamente sobre o contínuo, recortando-o de maneira diferente em cada língua, e por esse motivo é que a substância tanto do conteúdo quanto da expressão só existem em função da forma. Dessa maneira, o linguista define o signo linguístico como sendo a reunião entre forma do plano do conteúdo e forma do plano da expressão. Pode-se dizer assim que, para ele, é a língua que cria o mundo, pois ele é estruturado via linguagem.

Esse pensamento de Hjelmslev é decisivo para estabelecer, posteriormente, as bases da semiótica greimasiana, pois ela toma para si os pares expressão/contéudo e forma/substância:

O primeiro permite introduzir a função semiótica, ou seja, a maneira como se combinam o plano da expressão e o plano do conteúdo de forma incessante e mútua. O segundo par, forma/substância, permite testar e avaliar o que foi encontrado: é a partir da identidade entre forma do conteúdo e forma da expressão que se contribui para a objetivação da teoria. (MENDES, 2011, P. 183).

Uma questão importante que também deve ser considerada é a do signo. Greimas não buscava refletir acerca do signo, mas nas partes dele. Nessa prática, ele abre para si o campo do discurso, pois analisa o plano da expressão e do conteúdo de modo independente. A partir daí foi possível estabelecer bases para um estudo que considerasse qualquer forma de expressão (verbal, não verbal, sincrética) como texto.

A partir da obra “Semântica Estrutural” publicada em 1966, Greimas vai lançar, posteriormente, as bases da semiótica greimasiana. O autor considera que o mundo humano se define assim por ser essencialmente o mundo da significação. Assim, o autor busca para a semântica, um lugar de maior destaque juntamente aos outros ramos da linguística. Cabe, nesse momento do percurso, determinar então uma metodologia para essa disciplina. O livro “Semântica Estrutural” vai contribuir nesse sentido às teorias da significação e, posteriormente, à semiótica. Greimas, como primeira escolha metodológica, toma o sentido como “o lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação” (GREIMAS *in* MENDES, 2011, p.184). Ou seja, ele abre as possibilidades de significação pois ela encontra-se no nível da percepção.

A segunda escolha metodológica do autor é conceber a classificação dos significantes como visuais, auditivos, táteis e etc. Ou seja, as possibilidades para a significação são realizadas pois consideram como texto tudo o que produz sentido, não se restringindo apenas ao universo linguístico.

Ao realizar tais escolhas, Greimas acaba por estabelecer as bases para a constituição da semiótica. A semântica estrutural deixa de se interessar em descrever o plano do conteúdo das línguas naturais. Ao colocar em foco a descrição e explicação dos mecanismos que constituem o sentido dos textos em geral, os domínios da semântica são excedidos e se observa a necessidade de uma nova disciplina que apreenda de que maneira se constrói o sentido do texto como um todo. Dessa maneira, observando o parecer do sentido pelo plano da expressão e do conteúdo, iniciam-se os estudos em semiótica, que se preocupa em construir uma linguagem artificial para falar da construção desse sentido.

O objetivo era criar uma teoria gerativa, sintagmática e geral. É gerativa porque concebe o processo de produção de sentido do texto como um percurso gerativo do mais simples ao mais complexo; é sintagmática porque se preocupa com o texto como expressão e conteúdo; e é geral por considerar texto tudo o que faz sentido. A semiótica caminha para além da linguística e, por ter grande poder interdisciplinar, pode ser considerada como uma teoria linguística, pois se estende para outros domínios do conhecimento que dela se valem para “resolver problemas relativos à construção do sentido em diferentes objetos” (MATTE & LARA, 2010, p.8). Ela não busca explicar o texto pelo seu contexto e sua história, mas discute essas noções como efeitos da textualização. Ou seja, “a semiótica não ignora o texto como um objeto histórico, apenas assume um olhar diferente sobre as variáveis sócio-históricas ou as condições de produção que engendram esse objeto” (MATTE & LARA, 2010, p.8).

A partir disso, é possível perceber uma inspiração na teoria gerativa<sup>3</sup> apesar de haver um afastamento desse modelo, já que investiu nos campos da enunciação, das paixões, da expressão e da continuidade. Enquanto a semiótica procura produzir um modelo linguístico que gere discursos e dê conta do percurso gerativo do sentido de diferentes textos, a linguística gerativa ocupa-se com a forma e se propõe a produzir um modelo linguístico que gere frases. A semiótica preocupa-se com o texto, como objeto de significação, no sentido de estudar os mecanismos que o concebem como um todo significativo. Tem-se assim que ela procura:

(...) descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso global que simula a “geração” do sentido. (MATTE & LARA, 2010, p.3).

---

<sup>3</sup> Corrente teórica que busca explicar/analisar a linguagem humana através da observação do funcionamento das línguas naturais.

É importante salientar que a semiótica não exclui a noção de texto como objeto histórico. Ou seja, ela considera as relações de contexto constituindo o texto, mas, na constituição do sentido, prioriza o estudo dos mecanismos intradiscursivos. Para esta teoria, o “texto” é resultado do conteúdo (discurso) estudado através do percurso gerativo de sentido, como visto anteriormente, em conexão com a expressão (verbal, não verbal ou sincrético). O plano do conteúdo, etapa de análise fundamental para esta teoria que busca compreender como o texto faz para produzir sentido, “fica circunscrito, em sua atuação, pelos contornos internos do texto”. (INDURSKY, 2006, p.66).

Antes de observar mais profundamente a noção de texto para a semiótica se faz necessário observar a questão do sujeito. Ela integrou, de maneira progressiva, os postulados da teoria da enunciação no que concerne a essa questão: “o sujeito do discurso a que se refere Greimas (...) é o sujeito que se apropria da língua e articula, num ato individual, a enunciação” (INDURSKY, 2006, p.63). O sujeito que produz discurso é o locutor, a quem a teoria da enunciação teorizou e designou. Nessa perspectiva o sujeito está em “construção permanente, senão um sujeito a construir.” (GREIMAS *in* INDURSKY, 2006, p.64).

Observando a questão do texto, como já colocado anteriormente, para a semiótica “um texto pode ser fatiado em camadas, pelas quais se forma o percurso gerativo de sentido, que se estrutura do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” (MENDES, 2001, p.187). Dessa maneira, há o nível fundamental, o narrativo e o discursivo, cada um deles com uma sintaxe e semântica próprias, que são objetos de análise para a semiótica.

Antes de adentrar nos níveis, é importante fazer uma pequena observação com relação à noção de contexto para a semiótica. Essa teoria considera que o processo de criação de efeitos de sentido encontra-se no próprio texto e não em outro lugar, distanciando-se das teorias de análise do discurso. A semiótica considera como contexto analisável o situacional (que conta com o aspecto temporal) e o interno (que leva em consideração o conjunto ao qual o texto pertence). Nessa teoria, “a análise do contexto é sempre parcial” (MATTE & LARA, 2010, p.14), portanto, se faz necessário sempre definir de que contexto se fala especificamente. Ou seja, em todos os momentos de análises que veremos adiante, a semiótica define o contexto e realiza o movimento de análise.

Para esta teoria, o nível fundamental se apresenta através de estruturas que se opõem. Essas oposições podem ter um valor negativo (disfórico) ou positivo (eufórico) dependendo das relações sensoriais do ser vivo com esses conteúdos. Por meio de operações de sintaxe elementar, é possível observar esses valores sendo negados e afirmados. O que possibilita essa visualização é um meio lógico de representações, chamado de quadrado semiótico.

Já o nível narrativo considera que uma narrativa compreende uma mudança de estado de um sujeito em relação a um objeto. Para a semiótica, há, no nível narrativo, uma sequência canônica que a mudança de estado do sujeito citado anteriormente, obedece. Essa sequência é chamada de esquema narrativo, e é composto de quatro fases – manipulação, competência, performance e sanção. Na manipulação, um sujeito transmite a outro um querer ou um dever fazer. Já na fase da competência, um sujeito atribui a outro um saber e um poder fazer. Na performance ocorre a transformação principal da narrativa e na sanção tem-se o reconhecimento que a performance, de fato, ocorreu. Há, dessa maneira, no nível narrativo “dois tipos de objetos buscados pelo sujeito: os objetos modais (o querer, o dever, o poder e o saber) e os objetos de valor, sendo que os objetos modais são necessários para a obtenção dos objetos de valor” (MENDES, 2001, p.188).

A narrativa “tem o poder de explicitar relações lógicas que o discurso manipula a fim de produzir efeitos de sentido” (MATTE & LARA, 2010, p.5). Nela, há um equilíbrio de valores que são explicitados no decorrer da história. O objetivo da semiótica no nível narrativo é observar de que maneira esses valores estão dispostos, agregando valores a oposições semânticas permitindo estabelecer pontos de referências nas sequências lógicas do nível sêmio-narrativo. Logo após a referencialização, as estruturas narrativas servem de suporte para buscar o sentido em temas e figuras do discurso, além de fornecer pistas que denunciam a enunciação. Assim, é possível perceber que “o percurso gerativo não mais aparece como estrutura estática, mas como um sistema dinâmico produtor de sentidos”. (MATTE & LARA, 2010, p.5).

No nível discursivo, as estruturas se tornam mais concretas e complexas. Essa concretização pode ocorrer tanto por tematização ou por figuratização. Por esse motivo é que, para essa teoria, há textos mais figurativos, como a literatura, e textos mais temáticos, como os textos científicos. No nível discursivo a sintaxe se organiza em torno das projeções da enunciação no enunciado. Essas projeções abrangem pessoa, espaço e tempo em que se ancora o texto.

Diante disso, é possível dizer que, cada análise textual, na semiótica, desconstrói o texto para compreender como são arquitetados os sentidos ali presentes. Ou seja, cada análise é única, sem modelos prontos.

Atualmente, a semiótica teve um novo desdobramento. Influenciada pela fenomenologia, essa nova fase denomina-se “ponto de vista tensivo da semiótica”. Em “Semiótica das paixões”, Greimas, em co-autoria com Fontanille (1993) concebe as paixões como configurações modais: “Assim, a semiótica calcada num puro inteligível, passou a

associar-se à dimensão sensível da percepção e dos afetos no discurso” (MENDES, 2011, p. 191.).

A semiótica tensiva tem como principal objetivo introduzir o contínuo à teoria semiótica, complementando-a. Dessa maneira, é possível compreender fenômenos linguísticos e textos nos quais o contínuo e o gradual são tematizados. Assim, são analisadas figuras que não estavam inicialmente no escopo da semiótica, da ordem da instabilidade, da gradiência e etc. A partir disso, compreende-se que “A semiótica tensiva busca uma teorização sobre a natureza do sensível, além de perceber o sentido como um contínuo” (MENDES, 2011, p.192).

Mesmo em seu novo desdobramento, é inegável a contribuição da semiótica como uma disciplina apta a analisar qualquer tipo de texto, independente da maneira como o sentido é considerado: categorial ou gradiente. Para Matte e Lara (2010, p.15) “A semiótica é uma ciência em construção ou, antes, um processo”.

## 1.5 O TEXTO PARA A ANÁLISE DE DISCURSO

A análise de discurso também trabalha com a noção de texto. É importante esclarecer que, quando nos referimos à análise de discurso, fazemos referência aos estudos propostos por Michel Pechêux tal como tem sido desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. Observaremos, nesse momento, o percurso histórico da análise de discurso francesa contemplando também a questão do texto para essa teoria.

A análise de discurso surge com Michel Pechêux, na França, em 1969, em sua tese “*Analyse Automatique du Discours*”. Nela, o autor propõe um novo objeto chamado “discurso”, sugerindo que história (marxismo), psicanálise e linguística se confrontem. Esse espaço de confronto é chamado de entremeio e é nele que Pechêux propõe que a reflexão em análise de discurso seja estabelecida.

Essas três disciplinas constituem a base para a prática da análise de discurso: nessa teoria, refletir sob a linguística nos permite observar que a língua não é transparente. Já o marxismo nos revela que a história tem sua materialidade e que, mesmo que ela seja feita por homens, ela não lhe é transparente. Com a psicanálise descobre-se que o sujeito não é transparente nem para si mesmo. A análise de discurso se constitui assim da relação dessas três regiões científicas: a teoria da ideologia (marxismo), a teoria da sintaxe e da enunciação, juntamente com a teoria do discurso como determinação histórica do processo de significação (linguística) todas atravessadas por uma teoria psicanalítica do sujeito (psicanálise). A análise de discurso surge como disciplina de entremeio nesse contexto teórico buscando mostrar que

se faz necessário considerar que o sócio-histórico e o linguístico se relacionam de maneira constitutiva.

Nesse domínio teórico, há o histórico e o social indissociados no discurso. O discurso está sujeito à análise de seu funcionamento, desde que se considere a relação do linguístico com a exterioridade que o determina. Para compreender de que maneira funciona essa análise de funcionamento, faz-se necessário compreender o que é considerado “discurso” nesta teoria.

Pechêux parte da crítica que ele faz ao esquema elementar da comunicação de Roman Jakobson. O linguista russo sustentava a noção de que a comunicação era uma simples troca de informações. Para Pechêux, o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Isso significa ter um novo olhar para a linguagem, não vista mais apenas como instrumento de comunicação. O que se considera é o sujeito tocado pelo simbólico e que participa do discurso dentro de certas circunstâncias afetado por sua memória discursiva<sup>4</sup>.

Ou seja, em análise de discurso não é possível relacionar o discurso sem considerar suas condições de produção, sua exterioridade. As condições de produção são consideradas como elemento constituinte do discurso que, por sua vez, inclui os sujeitos e a situação. E a situação não é o “aqui e o agora do dizer” (ORLANDI, 2006, p. 15), apenas. Ela está ligada ao sócio-histórico, ideológico em um sentido mais amplo. O contexto imediato é considerado também, mas é visto em conjunto com a conjuntura, sem dissociação, formando assim, as condições de produção. O discurso constitui-se por relações de sentido:

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. (MALDIDIER, 2003, p.15)

Pechêux revela uma inquietação com o termo “discurso”, preocupando-se, fundamentalmente com o seu sentido. Ele relacionou, portanto, sentido, fala e sujeito a esse conceito. Como dito anteriormente, para essa teoria “o que dizemos tem relação com outros dizeres” (ORLANDI, 2006, p. 16), ou seja, isso faz parte dos efeitos de sentido do nosso dizer. Há também, nas condições de produção, as relações de força que estabelecem a força da locução dependendo do lugar em que falamos. Isso quer dizer que nosso discurso é marcado pelo lugar em que falamos e o que ele representa: posição sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-diretor e etc.

Em análise de discurso, temos também como elementos essenciais que a compõem, as formações discursivas e o interdiscurso que se relacionam com as condições de produção. As

---

<sup>4</sup> Esse e outros conceitos serão abordados mais detalhadamente, um pouco adiante, nesse mesmo tópico.

formações discursivas são palavras, expressões, proposições que adquirem sentido em referência às formações ideológicas sustentadas por aqueles que a empregam. Formação discursiva pode ser considerada então como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e o que deve ser dito.” (PECHÊUX, 2009, p. 147).

Ou seja, se uma palavra ou expressão só se constitui por sua inserção em uma formação discursiva, ela não tem um sentido próprio, literal, mas o sentido que a formação discursiva lhe permite ter. Desse modo, palavras e expressões que são diferentes, em uma mesma formação discursiva, podem ter o mesmo sentido.

Denise Maldidier, em sua obra “A inquietação do discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux hoje”, faz um relato minucioso sobre a gênese e o percurso teórico que a análise de discurso construiu. Um ponto importante sobre a questão do sentido é explicitado pela autora. Maldidier ressalta que, desde o seu princípio, o sentido em análise de discurso não funciona como resultado de um senso comum, em que todos compartilham do mesmo significado. Para ela:

Certos dos linguistas marxistas, em nome do marxismo, estavam prontos a emprestar a via aberta por Voloshinov em 1929 [...]. Michel Pêcheux manteve, desde esta época, e até o fim, uma posição clara: a questão do sentido não pode ser regulada na esfera das relações interindividuais, nem tampouco na das relações sociais pensadas no modo da interação entre grupos humanos. (MALDIDIER, 2003, p. 61)

Ou seja, há, no sentido, além do linguístico, o sócio histórico constituindo-o na formação discursiva. Dessa maneira, em cada sujeito há o conjunto de formações discursivas, que, por sua vez, forma um complexo que a análise de discurso nomeia de interdiscurso. Ele é que determina a formação discursiva, pois está constituído de todo o dizer já dito anteriormente: é a memória discursiva, algo que já foi dito e que a constitui. Por esse motivo, o sujeito, sem reconhecer, subordina-se ao interdiscurso, pois, para algo fazer sentido, é preciso que já faça sentido (historicidade). É um pré-construído, a impressão do sentido, que sustenta todo o dizer.

Nas condições de produção, em análise de discurso, ainda temos a questão do sujeito. Como dito anteriormente, a psicanálise nos revela, nesta teoria, que o sujeito não é transparente nem mesmo para si. Portanto, o indivíduo, ao enunciar, o faz de um lugar de enunciação, ou seja, de uma forma-sujeito para poder dizer que diz. É importante a compreensão da questão do sujeito em análise de discurso para a compreensão da constituição do texto, foco desta reflexão. Eles estão intimamente interligados pois o sujeito não produz

um texto, mas enuncia um discurso (ou vários discursos) em sua produção. O sujeito, constituído sócio historicamente é atravessado pelo interdiscurso para poder dizer, ou seja, para materializar discurso em língua.

Dessa maneira, o indivíduo assume diferentes posições sujeito (sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-presidente, sujeito-diretor, etc.) que são projetadas na formulação de um enunciado. Essa enunciação é realizada a partir de uma memória discursiva pois, para que tenha sentido, se faz necessário que tenha relação com a historicidade, que já tenha sido dito antes e em outro lugar. Portanto, por esse já-dito constituindo a enunciação, ele tem um caráter de lembrança, mas também de apagamento. Esse apagamento que também sustenta o dizer encontra-se no interdiscurso, sem que o sujeito tenha consciência de sua existência ou funcionamento. A memória discursiva se desloca e retoma tudo o que se diz, fazendo com que o indivíduo dialogue com o tempo, trazendo assim, a multiplicidade de sentidos:

(...) uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (ACHARD, 1999, p. 56).

A memória discursiva, dessa forma, restabelece o pré-construído, o que está ausente, para funcionar como “memória social inscrita em práticas” (ACHARD, 1999, p. 50). É uma memória que se constitui por ser afetada pelo esquecimento (Orlandi, 2007). Essa ausência se faz necessária para que haja espaço ao que se encontra presente e é proveniente do próprio sujeito. Há, nesse processo, um reconhecimento do próprio sujeito em sujeito, assim como dos outros indivíduos em sujeito.

Assim, ele se constitui restando a ilusão do já-dito, apagando-se as determinações que o levam a ocupar seu lugar, em uma relação de assujeitamento discursivo. Pechêux nomeia esses apagamentos da constituição do dizer como esquecimento, e os classifica em duas naturezas, o esquecimento nº 1 e nº2.

O autor afirma, sobre o primeiro esquecimento, que o sujeito-falante não se encontra no exterior da formação discursiva que o domina. Esse exterior determina a formação discursiva, apresentando-se como lugar de constituição de sentidos e de sujeitos que, ao se identificarem nas formações discursivas, são interpelados em sujeitos falantes. Portanto, nesse esquecimento, quando o indivíduo é interpelado em sujeito na enunciação, apagam-se as outras formações discursivas provocando para ele o efeito de unicidade.

Já no esquecimento nº 2 há uma seleção, no interior da formação discursiva, de certos enunciados e o apagamento do que não é selecionado, mas que ainda estabelece relação com o que se encontra no enunciado. Contudo, essa relação entre enunciados é apagada para o sujeito, constituindo a ilusão da realidade de pensamento. O sujeito faz uma correspondência direta entre palavra e mundo, pois se produz um efeito ilusório de que o que se diz surge no momento do dizer e que isso é tradução do pensamento do sujeito. Uma vez apagada a rede parafrástica, de relação unívoca entre os sentidos, são apagadas, dentro das formações discursivas, outras possibilidades de formulação do sujeito.

Aos processos discursivos estão, portanto, diretamente ligadas as constituições dos sujeitos e suas diferentes posições. E essas diferentes posições sujeitos encontram-se no jogo das formações imaginárias, proposto por Pechêux. O autor elucida que todo discurso é presidido por este jogo que funciona da seguinte forma: de maneira inconsciente, o discurso do sujeito se orienta baseando-se na imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor e a imagem que ele faz do objeto de discurso. Assim como também temos a relação do interlocutor e a imagem que ele tem de si, de quem lhe fala e do objeto de discurso. Ainda há a possibilidade da antecipação imaginária que é a capacidade do locutor de colocar-se no lugar de seu interlocutor. Assim temos a imagem que o locutor faz da imagem que o interlocutor tem dele, e dessa maneira pode acontecer com todos os outros elementos da formação imaginária, dando, ao locutor, a habilidade de antecipar-se a seu interlocutor, tornando-o mais eficiente com a palavra.

O indivíduo passa por um processo até chegar a sua forma-sujeito. Ele é interpelado em sujeito pela ideologia. Deste processo, resulta uma forma-sujeito histórica que não é mais bio e psico, mas social. E cada forma-sujeito é diferente em sua constituição histórica pois é resultado da identificação do sujeito com a formação discursiva que o constitui. Há, no discurso do sujeito, uma re-inscrição dos elementos que constituem o interdiscurso. A possibilidade de ser sujeito está instaurada em um já dito, que é re-dito pelo sujeito e que determina seus dizeres:

A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história. (...) Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras: para dizer, o sujeito submete-se à língua. Sem isto não tem como se subjetivar. (ORLANDI, 2002, p.66)

Por esse efeito ideológico de interpelação é que o sujeito coloca-se na origem do que diz, ou seja, o sujeito desconhece sua condição de assujeitado à língua. Porém, de acordo com

o que vimos, em análise do discurso, o que ele diz é ideologicamente/historicamente determinado, constituindo sua forma-sujeito e a própria condição de dizer:

É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados *ad eternum*, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns. Porque é histórico é que muda e é porque é histórico que se mantém. Os sentidos e os sujeitos poderiam ser sujeitos ou sentidos quaisquer, mas não são. Entre o possível e o historicamente determinado é que trabalha a análise de discurso. A determinação não é uma fatalidade mecânica, ela é histórica. (ORLANDI, 2001, p. 103)

Como é possível perceber, não há, para a análise de discurso, como pensar o sujeito e o sentido sem pensar a ideologia. Assim como não é possível pensar a linguagem sem pensar a ideologia:

O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Desse modo, temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido. Resta dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. É pelo mesmo fato de dizer que o sujeito se diz, se constitui. (ORLANDI, 2007, p. 17)

Consideraremos, nesse instante, a questão do texto para essa teoria, que é o foco da nossa reflexão. Essa noção encontra-se na origem da fundação da análise de discurso. Para este domínio teórico, mobilizar a exterioridade, ponto essencial na análise de discurso, consiste também em ultrapassar os limites do texto e convocar o contexto (sócio histórico) no qual se inscrevem os interlocutores (sujeitos historicamente determinados, interpelados pela ideologia). Assim, o texto é pensado, desenvolvido segundo suas condições de produção. Há um olhar sobre o encadeamento linguístico e suas relações sintagmáticas, porém, observa-se mais profundamente o texto concebido pelo sujeito sócio histórico e interpelado ideologicamente. Podemos perceber que a análise de discurso tem como unidade o texto, porém, não o vê enquanto conteúdo, mas enquanto discursividade, buscando responder de que maneira seu funcionamento produz sentido:

Além disso, proponho pensar a noção de funcionamento para o “texto”, em sua relação com a exterioridade. Nem, de um lado, só a língua, nem de outro só a situação-lá, o fora. Observando a materialidade do texto, não abandono o exterior específico (o real da história) mas o considero atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso). (ORLANDI, 2013, p.4)

Ao analisar um texto em análise de discurso, o analista realiza o seguinte percurso: ele toma o material linguístico como tal e já como um primeiro movimento de análise, obtém o objeto discursivo através de sua de-sintagmatização. Dessa maneira, já pode ser observada, ainda que de forma sutil, as formações discursivas que instauram a organização do material. Logo depois, o analista trabalha sobre o objeto discursivo procurando determinar sua relação

com as formações ideológicas, chegando ao processo discursivo. Ao obter o processo discursivo, o analista já se encontra em posse do funcionamento discursivo que pode ser generalizado para outros textos.

Dessa maneira, essa corrente teórica considera o texto como materialidade que dá acesso ao discurso e aos processos discursivos que o constituíram. As significações de um texto são constituídas pelas condições sócio históricas de produção. O texto, para a análise do discurso, é um efeito-texto, espaço discursivo, dotado ilusoriamente de homogeneidade e completude, sendo seu fechamento da ordem do simbólico.

Ao refletir sobre texto, a análise de discurso busca iniciar pela materialidade textual, ultrapassando os limites do texto. O sentido do texto é alcançado quando ele é relacionado às suas condições de produção, o que o remete à exterioridade. Assim, o texto, em análise do discurso, está totalmente atravessado pelo interdiscurso. De acordo com essa teoria, o texto se apresenta, de maneira ilusória, constituído de começo, meio e fim. O sujeito autor necessita dessa ilusão de completude para dizer e concluir o seu dizer, pois, como coloca Orlandi (2006) se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade, mas um lugar, uma posição discursiva, a noção de autor já é uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito.

Dessa maneira, ocorre que, se no discurso há um sujeito, no texto há um autor. E essas relações estão intimamente ligadas à noção de unidade e dispersão. Orlandi (2006) explicita que há de um lado, a dispersão do discurso e do sujeito, e de outro, a unidade imaginária do texto e do autor. Ou seja, se o discurso é uma dispersão de textos, o texto é uma dispersão do sujeito.

Orlandi e Guimarães (1988) atentam para o fato de que a constituição do texto é heterogênea, e que ele é atravessado por várias constituições do sujeito. Como vimos anteriormente, ao constituir o texto, o sujeito se constitui como autor. Porém, “o texto é uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa” (ORLANDI, 1995, p. 111). Ou seja, se o texto representa uma unidade, apesar de, na perspectiva da análise de discurso não sê-la, o sujeito autor também espera, ilusoriamente, representar uma unidade ao enunciar um texto. A unidade do sujeito é constituída no lugar da autoria, pois a ideologia aparenta essa unidade, aparenta uma completude do dizer. Dessa forma, Orlandi e Guimarães atentam para a necessidade de uma nova dicotomia:

Cremos que novo deslocamento se faz necessário teoricamente. Este deslocamento é o que (...) trata do próprio *modo como a dispersão e a unidade jogam na*

*constituição da textualidade.* Trata-se desta vez de se considerar a unidade na dispersão: de um lado, a dispersão dos textos e a dispersão do sujeito; de outro, a unidade do discurso e a identidade do autor. As dicotomias são, pois: texto/discurso, sujeito/autor. (ORLANDI & GUIMARÃES, 1988, p. 20).

Observar essa construção da unidade do discurso e da identidade autoral é perceber a maneira como o texto é atravessado por várias formações discursivas. Portanto, o texto se constitui de enunciados que marcam diferentes posições sujeito no mesmo texto. É importante ressaltar que o texto é sim uma unidade de análise, mas não é uma unidade de construção do discurso. A unidade de construção é o enunciado que se encontra referido ao texto.

O autor, enquanto tal, e para se significar como tal, agrupa discursos (unidade) acreditando ser origem de suas significações. Ele é “diferença (originalidade) sem ser divisão (individualidade)” (ORLANDI & GUIMARÃES, 1988, p. 24). Ele produz uma unidade que apaga o sujeito. Essa unidade é resultado de uma relação de determinação do sujeito pelo seu discurso, é a ação do discurso sobre o sujeito.

O texto organiza essa discursividade que opera sobre o sujeito. Ele tem textualidade pois se relaciona consigo mesmo e com a exterioridade. As palavras ali presentes não significam por si só, “é o texto que significa” (ORLANDI, 1995, p. 111). Ou seja, ele deriva de um discurso que o sustenta. Ele tem, em sua dimensão empírica, um começo, meio e fim. Mas ao considerarmos como discurso, ou seja, como resultado do processo de significação do sujeito-autor, da ideologia e da historicidade, percebemos que ele não se constitui como unidade fechada, mas se revela em sua incompletude: “o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade.” (ORLANDI, 1995, p. 117).

Depois de observar os conceitos pelos quais a análise de discurso reflete, é inegável a afirmação de que esta teoria apresenta novas formas de ler o texto, o sujeito, a história e a própria maneira de interpretar. Ela nos permite, em apenas um lugar, ouvir “o que é dito aqui” e, ao mesmo tempo, ouvir o que é dito em outros lugares, por outras vozes, por outros sujeitos.

## 1.6 O TEXTO PARA A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

O questionamento sobre os sentidos do texto vem sendo discutido também pela semântica da enunciação. Esse domínio teórico será colocado neste texto mais detalhadamente, porque justamente é a esta perspectiva teórico-metodológica que este trabalho se filia.

Guimarães, fundador dessa teoria, reflete sobre a maneira como a semântica poderia contribuir para analisar o texto ultrapassando a questão referencialista e considerando-o como

uma unidade de sentido integrada por enunciados que constituem sentidos. Guimarães compreende que os estudos da linguagem, atualmente, não se dedicam a mostrar como analisar os textos. Por esse motivo, o autor considera essencial desenvolver um dispositivo de análise que, no nível semântico-discursivo, permita conhecer os sentidos que estão no texto e que não se limite a dizer apenas como algo se faz como texto, mas sim procurar dizer de que modo ele significa.

Vimos, em análise de discurso que “é o texto que significa” (ORLANDI, 1995, p. 111). A semântica da enunciação nos faz refletir acerca da seguinte observação: “O texto interessa porque significa” (GUIMARÃES, 2011, p. 09). Ele objetiva analisar textos a fim de compreender como funcionam e como produzem sentidos. Não se trata de descobrir a característica que faz o texto ser texto ou de como o texto faz sentido, como visto nos domínios teóricos anteriormente citados. O objetivo aqui é analisar o funcionamento de um texto, dizer o que ele é e constituir um procedimento para isso, para analisá-lo e interpretá-lo.

Para compreender a posição de Guimarães em relação ao texto, é necessário ponderar a respeito de como a semântica da enunciação considera o falante. Esse domínio teórico propõe que a enunciação é um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso<sup>5</sup> e aparece no acontecimento enunciativo em virtude das posições enunciativas. Por sua vez, uma posição enunciativa recorta o interdiscurso no acontecimento de linguagem. Portanto, a textualidade não diz respeito ao falante enquanto ser físico, empírico, mas por um agenciamento do lugar social de locutor. Para ele, o que caracteriza o texto enquanto tal é que “ele se apresenta enunciativamente enquanto unidade de integração por uma relação com a exterioridade, por uma relação com um lugar social de locutor (o lugar do autor)” (GUIMARÃES, 2011, p.26). Ou seja, ao constituir um texto, seus enunciados se reportam sempre a enunciados de outras enunciações anteriores, pois assim funciona a linguagem ao sujeito falante.

A noção de interpretação também é refletida pelo autor que compreende que:

A relação de significação tem diretamente a ver com uma relação de integração do enunciado com o texto. (...) Assim, a interpretação do sentido não é o percurso que se faz na estrutura sintática de seus componentes até a sua totalidade, trata-se da consideração de atribuição de sentido que sofre os enunciados considerados na relação com o sujeito pelo acontecimento da enunciação (Guimarães, 2011, p.32,33).

---

<sup>5</sup> Segundo Orlandi (2006), o interdiscurso é o conjunto de formações discursivas afetado pelo complexo de formações ideológicas. O conceito foi observado com mais detalhes no tópico anterior que trata sobre a questão do texto em análise de discurso.

Observa-se assim que Guimarães ultrapassa os limites da noção de interpretação que é conhecida e ensinada nas escolas. Para este autor, a interpretação se dá a partir de um lugar de leitor que permite colocar de fora qualquer posição referencialista na consideração da significação, como colocado anteriormente, ou seja, “a interpretação é uma atribuição de sentido que o analista faz aos enunciados e ao texto levando em conta a relação de integração que constitui o texto e sua relação com a exterioridade” (GUIMARÃES, 2011, p.33). Interpretar, para Guimarães, é compreender como funcionam os sentidos no acontecimento de enunciação. Por isso, esse caráter de interpretação desloca a possibilidade de uma interpretação referencial do analista, pois até mesmo a relação de exterioridade encontra-se em uma cena enunciativa que, por sua vez, encontra-se em um espaço de enunciação e que o analista leva em consideração.

Refletindo então sobre a noção de texto, a semântica da enunciação considera que “o texto é integrado por enunciados. E é isto que faz com que o texto seja texto e faça sentido” (GUIMARÃES, 2011, p. 19). Com a integração de enunciados constituindo texto, a questão da unidade, ou, unicidade de sentido – ideia trabalhada nas escolas – é desconstruída. Os enunciados passados do texto, seu presente e sua possibilidade de futuro é que permitem que o texto faça sentido no acontecimento do dizer.

Para o autor, os enunciados integram texto na medida em que estão estabelecidos por laços que fazem ligação em certos pontos do texto. Esses laços são a marca da relação de integração, ou, em outras palavras, “um texto integra enunciados, um texto não é composto de enunciados e muito menos um texto não é um conjunto de enunciados existentes antes e ali reunidos” (GUIMARÃES, 2011, p.22).

Não podemos deixar de assinalar aqui que, na maioria das escolas atuais, o sentido de texto é outro. Alunos e professores ainda compreendem que o texto é formado por um conjunto de enunciados e/ou frases formando apenas um sentido. Esse sentido de unidade do texto, unidade aqui entendida como homogeneidade, segundo Guimarães, não compreende tudo o que constitui texto.

Se o texto é integrado por enunciados e significa como tal, é necessário também refletir acerca do que significa o enunciado. Para Guimarães, “o enunciado é um elemento linguístico que tem tanto sentido, integra texto, quanto forma, é constituído por certos elementos (sintagmas)” (GUIMARÃES, 2011, p.21). Por ser dessa natureza, ele apresenta duas características: tem uma consistência interna e uma independência relativa em relação às sequências linguísticas que com ele integram texto.

Mesmo em suas diferentes perspectivas, a semântica geralmente se coloca como uma disciplina que interpreta uma estrutura sintática (encontra o sentido através da estrutura sintática apenas, sem considerar a relação dessa estrutura com o texto). Um semanticista analisa funcionamentos de expressões linguísticas e, comumente toma como unidade de análise, enunciados. O autor desloca o sentido de enunciado apenas como unidade de análise. Para ele:

Os enunciados são enunciados por integrarem texto, por terem sentido, mas se apresentam assim por seu caráter de signo, não são simplesmente um elemento da situação, são elementos que significam para além das situações empíricas. (Guimarães, 2011, p.21).

Ou seja, o texto constitui o sentido dos enunciados e não é apenas composto por eles tal como trabalham as semânticas tradicionais:

O tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido, de modo que a semântica se formule, claramente, como uma disciplina do campo das ciências humanas, fora de suas relações com a lógica ou a gramática pensadas como o matematizável ou como uma estrutura biologicamente determinada. (Guimarães, 2005, p.08).

Guimarães se coloca como um semanticista da enunciação considerando o texto como unidade de significação. O autor não se limita a realizar apenas descrições semânticas, mas ultrapassa os limites do texto analisando-o de forma a considerá-lo como unidade de significação. Os enunciados significam por integrarem texto. A relação de integração, como já destacamos anteriormente, é que constitui o sentido do texto e do enunciado.

Como é possível verificar nesta exposição, o sentido de texto foi e ainda é amplamente discutido nos estudos em ciências da linguagem. A pergunta que mobilizou e ainda está mobilizando os pesquisadores de diferentes campos teóricos é: O que é texto? O que significa desenvolvê-lo? Como se destacou anteriormente, ainda existe um senso comum de que só escreve um bom texto quem tem “bom português”, e tem bom português quem domina todas as regras gramaticais como um manual de instruções.

### **1.6.1 A escola como espaço de enunciação e o texto**

Nas escolas brasileiras, é comum os alunos exercitarem a definição de texto com unidade, como vimos no tópico anterior e, a partir dessa acepção ensinada pelo professor – figura vista como dominante no que concerne ao conhecimento – ele considera o texto como um conjunto de palavras e frases que transmitem uma mensagem, com sentido único. É um senso comum: texto é descrito como uma unidade, que exige clareza, coerência, harmonia,

entrelaçamento e lógica. Durante toda a história do desenvolvimento da escola brasileira, pensou-se dessa maneira, e até hoje esse conceito sobrevive: em materiais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC, 2005) para orientar professores e demais profissionais da área educacional, é possível encontrar essa noção de texto:

A palavra texto tem a mesma origem da palavra tecido. (...) podemos dizer que o texto é um tecido porque é uma estrutura construída de tal forma que as frases que o compõem mantêm uma relação íntima entre si” (MEC, 2005, p.21).

“O parágrafo merece atenção especial. Sempre que possível deve ser considerado como uma unidade de pensamento interligado a outro de modo natural. Na dúvida, vale a velha lição que aprendemos na escola: o texto precisa ter começo, meio e fim (MEC, 2005, p.18).

A necessidade de começo, meio e fim é a definição que circula na esfera escolar. É um conceito irreal de escrita: “texto tem a ver com a ilusão de evidência ligada ao fato de que há sequências de linguagem que se caracterizam por ter um princípio e um fim” (GUIMARÃES, 2011, p. 66). Uma escrita vigiada, fechada para outros sentidos, fechada até mesmo para os sentidos do próprio estudante, pois, quem define o começo, meio e o fim é o professor. Diante disso, de acordo com o discurso da escola, os alunos devem escrever da maneira “*correta*”, a mais adequada a “transmitir a mensagem”, caso contrário, ou seja, se não houver clareza ao redigir, o leitor pode não compreender o que o “autor quis dizer”. Nessa realidade, fica para o aluno o sentimento de erro e culpa caso o seu interlocutor não interprete o texto de acordo com o que o aluno quis transmitir.

Nessa situação, o autor/estudante perde domínio sobre seu texto e, obrigatoriamente, o confere a alguém que tem o dever de lhe dizer o que está certo ou errado sobre suas próprias impressões e pensamentos, ou seja, sobre seus próprios sentidos. O aluno então adquire novos sentidos que lhe são impostos, pré-determinados e ditos corretos.

Esse discurso se constrói como algo legítimo, eliminando outras vozes. Nesse cenário, a memória exerce um papel fundamental colaborando para construir uma supremacia sobre esses sentidos e colocando-os como imposição. Memória é entendida aqui não como “memória individual” do ser humano, mas como sentidos entrecruzados, em um âmbito social, com inscrição em práticas. Portanto, são construídos sentidos sobre o a relação entre aluno e professor, afetados por uma memória que confere um poder simbólico ao professor, tornando-o capaz de poder inferir veracidade ou não aos sentidos do aluno. O aluno não tem voz, tem um dever de fazer com que o professor compreenda o que ele quis dizer.

Dessa forma, caso o texto não seja compreendido pelo leitor, ou seja, não estiver ‘correto’, sua escrita é considerada ineficaz, pois: “A eficácia de um texto é medida pela resposta dada. Se for transmitida uma informação e rapidamente a resposta é decodificada, compreendida, é sinal que o objetivo foi atingido” (MEC, 2005, p.34,).

Sem objetivo atingido, o texto é ineficaz. E o objetivo da noção de texto ensinada nas escolas é fazer com que o leitor compreenda a “mensagem”. Retornamos ao que colocamos anteriormente e explicitamos que a noção de troca de “mensagens” é trabalhada no ensino médio à luz da teoria da comunicação desenvolvida pelo linguista russo Roman Jakobson:

De fato, os linguistas têm muito a aprender da teoria da comunicação. Um processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe uma mensagem. Conhece o código. A mensagem é nova para ele e, por via do código, ele a interpreta. (JAKOBSON, 2003, p.23)

Como colocado anteriormente, a resposta dada mede a eficácia do texto. Dessa forma, não é responsabilidade do leitor a “decodificação” da mensagem, mas é responsabilidade do autor. Portanto, percebemos que, ao considerar uma decodificação desse código como um processo “normal”, pode-se dizer que se considera “anormal” o processo contrário disso, ou seja, quando não há a decodificação desse código. Dessa maneira, outras significações vão se estabelecendo para o autor desse texto que, na cena enunciativa da sala de aula, é o locutor-aluno: quando não há a decodificação por parte do leitor, o problema está no texto do aluno que não teve clareza suficiente para dispor o “código” de forma decodificável, inteligível ou decifrável. O aluno tem a obrigação de se fazer entender, ou seja, o significado do que ele escreve depende apenas dele e, se o seu leitor não compreende, é o aluno quem deve escrever de outra forma para ser compreendido, pois sua escrita é ineficaz, anormal, indecifrável.

Para que o leitor compreenda é necessário que o autor/aluno se esforce ao máximo para atingir uma clareza que não é possível, pois, como visto nos postulados da linguística, a língua não é transparente, nem mesmo para o próprio sujeito. Este conceito permanece buscando uma noção de unidade que os estudos desenvolvidos em ciências da linguagem já desconstruíram há muito tempo.

## **1.6.2 O texto como acontecimento**

Em meio a tantos conceitos desenvolvidos acerca da noção de texto, nossa abordagem, como já explicitado, insere-se no domínio teórico da semântica da enunciação. Para compreender a maneira como o texto (integração de enunciados) faz sentido na semântica da enunciação, é necessário também compreender como se configura o acontecimento.

Tal como reflete Guimarães (2005), acontecimento não pode ser compreendido como um fato no tempo. Ele temporaliza pois, “ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade<sup>6</sup>” (GUIMARÃES, 2005, p.12). Ou seja, o acontecimento não se dá sem a temporalidade. A temporalidade é o que o constitui, o caracteriza. E essa temporalidade se caracteriza por um presente que abre em si uma latência de futuro (projeção de sentidos) que funcionam por um passado (rememoração de enunciações). O acontecimento “é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2005, p.12).

Colocando o texto como integração de enunciados, o semanticista inclui esse objeto de maneira essencial na semântica da enunciação, objeto este refletido com os conceitos vistos anteriormente. A palavra “texto” será analisada de acordo com a abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo autor. Diante disso, neste trabalho, entende-se o texto como um acontecimento de linguagem. Quando o aluno produz um texto (seja verbal ou não verbal) o faz baseado em suas experiências, em toda sua historicidade, rememorando enunciações que fazem sentido para ele e assim vai se recortando um novo acontecimento de linguagem, remontando e recriando uma nova temporalização além de projetar sentidos.

Tem-se assim que o aluno se significa por meio do texto. Em sua produção estão seus sentidos expostos a um sujeito que tem por função avaliar e lhe dizer se suas impressões estão colocadas de maneira correta. O que faz sentido para o autor/aluno não faz sentido para a escola, pois está fora do padrão. O ‘erro’, mesmo fazendo parte da constituição do aluno, considera-se intolerável, pois há punições mediante a falha. Nesse processo não se valoriza o memorável, o sujeito, o acontecimento do dizer. Valoriza-se a gramática, as regras, a ortografia, apenas. Dessa maneira, o texto perde sentido para o aluno pois ele já não se significa ali. Seu texto é ‘um estranho’ com marcas de erros e desvalorizações de suas (erradas) impressões. Nesse momento, ele passa de produtor para (re)produtor do que é considerado correto pela escola, do que é considerado texto sem levar em conta os sentidos do aluno.

Destacamos anteriormente que quando um aluno produz um texto, ele o faz baseado em sua historicidade. Para compreender melhor esse conceito – e ainda para maior compreensão da perspectiva pela qual será analisada a palavra “texto” – e pela semântica da enunciação manter um forte diálogo com a análise de discurso, recorreremos aos estudos de Eni

---

<sup>6</sup> Para aprofundar a noção de temporalidade, confira Guimarães (2005): Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação.

Orlandi (1995) sobre essa questão. A autora compreende a historicidade como constitutiva dos sentidos do próprio texto. A temporalidade do texto não é algo exterior a ele, ou seja, algo que aconteceu em certo tempo e ficou refletido no texto. Há uma “temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele” (ORLANDI, 1995, p.113).

Não se parte da história para o texto, se parte do texto enquanto materialidade histórica. (...) São, pois, os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, a sua *mise en oeuvre*, como dizem os franceses, ou como podemos dizer, *o trabalho dos sentidos nele*, que chamamos historicidade” (ORLANDI, 1995, p.113).

Refletindo o texto e sua relação com a historicidade tal como considera Eni Orlandi, ele não é mais visto só como um elemento que contém informações da história que lhe é exterior, ou seja, como consequência de contextos. Ele é tratado de maneira a considerar os enunciados que lhe são integrados formando sentidos que são próprios do texto.

Segundo Orlandi, “claro que há uma ligação entre a história lá fora e a historicidade do texto” (ORLANDI, 1995, p.113). Porém, o texto não se constitui apenas da história refletida nele. Não considerando a questão da historicidade, da integração de enunciação e tudo o que constitui texto é que a escola trabalha:

a língua escrita exige um rigor e uma disciplina muito maiores que a língua falada, obrigando o emissor a se expressar com harmonia tanto na relação de sentido entre as palavras, quanto no encadeamento das ideias no corpo do texto. Para se obter a **adequada** conexão de sentido na relação entre as palavras, é fundamental ater-se à significação de cada uma delas. Então, o dicionário torna-se companheiro inseparável para quem escreve, aliado ao exercício da leitura de bons e variados textos.” (MEC, 2005, p.18, grifo nosso).

A (adequada) conexão, a significação (vigiada), a harmonia (obrigada), o encadeamento de ideias perfeito. São ilusões que a escola coloca como alcançáveis, mas que, para o aluno, apenas o professor de português ou redação é capaz de atingir. E ele continua em uma tentativa incessante de alcançar o padrão pois, um dia, o professor de português também foi estudante assim como ele. Quando o aluno percebe que isso não é possível – e, como vimos, com um modelo tradicional sobre a noção de texto não é possível que ele atinja a esse modelo ideal(izado) – seu esforço é reduzido a apenas ‘passar de ano’, ser aprovado para, um dia, sair da escola.

A história (exterior ao texto) é tratada na relação com o texto como algo automático, direto, termo a termo, pois, quando palavras são utilizadas “é fundamental ater-se à significação de cada uma delas” como propõe o MEC. Nesse cenário, as palavras significam por si só, tanto que o dicionário é companheiro inseparável: sem seu auxílio, torna-se

impossível o exercício da escrita. Com papel e caneta apenas, o aluno torna-se, segundo o MEC, incapaz de significar e significar-se.

Nesse vai-e-vem de sentidos apagados, o aluno também se apaga. Mas esse apagamento não se trata do aluno enquanto ser empírico. Trata-se do que o semanticista Eduardo Guimarães nomeia de agenciamento enunciativo. Segundo Guimarães,

A enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua. No acontecimento o que se dá é um agenciamento político<sup>7</sup> da enunciação. Neste embate entre línguas e falantes (...) os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos, configurados politicamente” (GUIMARÃES, 2005, p.22).

O falante é, então, agenciado enunciativamente na temporalização do acontecimento configurando assim os lugares de enunciação.

Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas do seu dizer. (GUIMARÃES, 2005, p.23)

Com essa noção de lugares enunciativos, podemos compreender de que maneira o aluno se significa ao produzir um texto. Ele o faz enquanto se coloca no lugar social de aluno, ou lugar social de autor autorizado a falar daquela maneira e não enquanto ele próprio, ser empírico. Guimarães nomeia o lugar social do dizer de locutor-x: “o locutor sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa” (GUIMARÃES, 2005, p.24). É possível dizer que, quando o aluno enuncia, ele o faz a partir desse lugar social (locutor-aluno, locutor-autor, locutor-cidadão, etc.). Por isso a afirmação de que os sentidos dos alunos são apagados, pois o que está significando no acontecimento da enunciação é o lugar social. Dizer que seus sentidos estão errados, ou, como vimos acima, que seu texto é ineficaz caso o receptor da mensagem não compreenda, é ignorar não apenas o aluno que espera uma correção de seu professor, mas é não dar ouvidos também ao autor, ao futuro profissional, ao cidadão.

Isso significa dizer que escola tem operado sob um modelo de avaliação que não considera a historicidade, os sentidos. Não estamos colocando aqui que seja desnecessário trabalhar as relações gramaticais presentes nos textos. Refletimos sobre a necessidade de se considerar também o locutor-aluno, seus sentidos, suas particularidades. O modelo de avaliação atual dá prioridade à correção linguística. Ela é necessária, mas tratá-la como centro das aulas de português e redação é reduzir as possibilidades do aluno de ser, criar, pensar e

---

<sup>7</sup> Para o autor, político tem a ver com disputa, conflito, divisão: “vou considerar o político como algo que é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem” (GUIMARÃES, 2005, p. 15).

significar-se. É importante considerar, no momento da avaliação, que o texto é atravessado por (outros) sentidos, pois “na constituição do texto é que seus enunciados se reportam sempre a enunciados de outras enunciações anteriores, de outros textos. Há no acontecimento do texto sempre o dizer de outros.” (GUIMARÃES, 2011, p.27).

No processo de haver o dizer de outros não se pode pensar o texto enquanto lógico e linear. Ao ser atravessado por outros sentidos, “o sentido sempre pode ser outro e o sujeito não tem controle daquilo que está dizendo” (ORLANDI, 1995, p.116). Assim, ao produzir um texto, o sujeito coloca impressões como sendo ele a origem do seu dizer, mas o que acontece é a produção do texto integrando enunciados de enunciações anteriores. É isso que se faz necessário no momento da avaliação do texto do aluno pelo professor ou pela escola. Compreender que o texto não é linear, homogêneo, único, ‘tecido’ e que há enunciações anteriores integrando o texto, é o primeiro passo para uma avaliação considerando o leitor, o autor, o cidadão, o aluno e suas possibilidades de ser no momento da escrita.

Assim, o que caracteriza texto não é seu encadeamento de ideias, sua estrutura, ou sua unidade de pensamento como o MEC propõe. O que caracteriza um texto é também, um integrado: o lugar social, sua historicidade, o acontecimento, tal como reflete Guimarães:

Assim estamos diante de um aspecto importante do que caracteriza um texto: ele se apresenta enunciativamente enquanto unidade de integração por uma relação com a exterioridade, por uma relação com um lugar social de locutor (o lugar do autor). E é exatamente por isso que a relação de sentido, a relação de integração não é segmental, não se reduz à linearidade, considerar o texto linearmente seria pensá-lo ou como uma unidade empírica ou como unidade lógica da ordem do locutor (GUIMARÃES, 2011, p.26).

Pensar acerca do que o autor propõe coloca a questão de que o locutor que produz textos o faz atravessado por outros sentidos. Há, em um mesmo texto, marcas do locutor-aluno, locutor-leitor, locutor-autor e etc. Não há no sujeito que enuncia uma linearidade, pois ele enuncia a partir de várias posições enunciativas. Por esse motivo “a enunciação não é homogênea, é uma dispersão que a relação com o interdiscurso produz” (GUIMARÃES, 1995, p. 67).

Para melhor caracterizar de que maneira o aluno assume várias posições ao redigir, baseamo-nos nos estudos de Orlandi e Guimarães (1988) sobre o sujeito autor. Para os autores, “O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. A autoria é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito.” (ORLANDI E.P.; GUIMARÃES, E., 1988, p. 19). O sujeito autor produz um texto interpelado por uma ideologia que o faz significar.

o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. **As palavras**

**mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.** Elas tiram seus sentidos dessas posições, isto é, em relação à formações ideológicas nas quais essas formações se inscrevem. (ORLANDI E.P.; GUIMARÃES, E., 1988, p. 21, grifo nosso).

Se as palavras mudam de sentido segundo as posições dos que a empregam, isso nos leva a refletir acerca da relação aluno/escola e o texto. A escola, ao definir para o aluno o que é texto e apontar apenas os erros quando o sujeito aluno o produz, anula o sujeito autor e acaba projetando nesse sentido imposto o que o sujeito aluno (ou sujeito candidato no caso de provas de vestibulares ou o Enem) pode ou não pode produzir. É uma simples relação de hierarquia: se a escola (ou a prova de vestibular/Enem) diz ao sujeito aluno (ou sujeito candidato) que o texto é aquilo que lhe é imposto, o sujeito aluno aceitará e tentará se padronizar, pois há a intenção de passar de ano ou de entrar em uma faculdade, o que o faz sujeitar-se ao que lhe é dito/imposto. Se lhe estão exigindo esse padrão, ele obedecerá sem questionar, pois não tem poder<sup>8</sup> suficiente para vencer para tal batalha sem ser prejudicado.

Entra, nesse ponto, outra questão a ser considerada que é a dos gêneros textuais. Atualmente, a escola considera os gêneros textuais como padrões de certos tipos de texto para serem ensinados aos alunos. Guimarães reflete a respeito dos gêneros textuais da seguinte maneira:

É por esta perspectiva que não se deve também considerar como central a questão dos gêneros textuais. Isto seria colocar a problemática do texto a partir do plano de ensino normativo do texto e não do seu funcionamento. Os gêneros aparecem como modos corretos de escrever em certas condições, mesmo que o termo usado seja adequação ou outro assemelhado. (GUIMARÃES, 2011, p127).

Novamente vemos aqui a resistência da escola para trabalhar com os sentidos do aluno. Há uma incessante prática de padronizar, restringir, classificar como correto por algum motivo e impor. As escolas atuais vêm trabalhando de acordo com essa perspectiva. Os gêneros textuais são ensinados e os alunos devem escrever de acordo com as características daquele tipo de gênero. Segundo Guimarães, “chamar algo de texto é constituir uma categoria e considerá-la pertinente por alguma razão” (GUIMARÃES, 1995, p. 65).

---

<sup>8</sup> Colocamos aqui outra relação muito simples, embora não seja o objetivo deste texto, mas que merece um olhar atento: em nossa opinião, o aluno não tem “poder” para questionar pois não foi desafiado à isso na escola. Na instituição ele é ensinado a saber/decorar respostas. Na formação escolar brasileira não se ensina a perguntar, questionar, pensar ou criar. Apenas a reproduzir. Essa relação se torna ainda mais agravante quando se trata do texto. Ao produzir um texto, o aluno tem maior possibilidade de criar algo, de se significar, mas é impedido pelos conceitos de certo e errado praticado nas escolas. O que acontece é a prática do discurso pedagógico como sendo predominantemente autoritário em que há restrição de sentidos no movimento em que o locutor realiza de sempre manter a palavra consigo, evitando a reversibilidade ao fixar o ouvinte em seu lugar, ou seja, não lhe permitindo tomar o lugar de locutor e distanciando-se do objeto discursivo, ocultando o referente pelo dizer. Para observar os conceitos sobre o discurso lúdico, polêmico e autoritário, confira Orlandi (1987): “A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso”.

No caso dos textos escritos, ao redigir, o autor observa para quem ele escreve baseando-se na imagem que ele construiu do seu enunciatário e partir disso organiza seu texto. Seu enunciatário, na esfera escolar, é o professor, ou melhor, a figura que o aluno constituiu dele. Nesse processo, em seu imaginário, o enunciatário não representa apenas o professor que vai auxiliá-lo com relação às falhas cometidas. Em uma relação hierárquica, ele é também o avaliador, o que vai puni-lo com relação às falhas. Nesse jogo imaginário, o aluno escreve com o objetivo de se ‘sair bem’, de obter nota. A imagem que o aluno tem do professor ou até mesmo da escola, tem relação direta com a produção textual.

Uma prática muito comum ocorre a partir daí: o professor/escola orienta o aluno a escrever de acordo com o seu objetivo. Seja narrar, refletir, descrever, orientar, enfim, seja qual for a finalidade do texto, depois de estabelecido o objetivo para ele, há uma regra específica para atingi-lo da maneira mais correta. Essas regras podem ser consideradas como gêneros textuais: em cada um deles há maneiras diferentes de desenvolvê-los.

Não há, nessa reflexão, uma tentativa de ignorar a questão dos gêneros textuais e seus estudos desenvolvidos nas ciências da linguagem. Pretendemos mostrar a necessidade de resgatar – no sentido de livrar, libertar o que está cativo – algo que, de fato, nunca existiu no âmbito escolar: a consideração de que existe um falante no movimento da escrita que é agenciado enunciativamente em determinado espaço de enunciação. Tomado por esse agenciamento é que se configura o locutor-aluno, o locutor-autor.

Observando o locutor e suas particularidades é que procuramos situar nossa reflexão sobre a prática escolar. O que há nesse espaço atualmente é o exercício da insistência em desconhecer que antes mesmo do falante frequentar a escola, ele já adquiriu conhecimento sobre a língua materna. Em seu cotidiano, antes da vida escolar, ele é exposto a uma estrutura gramatical da língua, a uma composição vocabular que ele adquiriu e, naturalmente, possui um amplo conhecimento. Já existe, nesse processo, a utilização de vários gêneros do discurso, funcionando como instrumentos para inserir o falante no universo da linguagem:

Os gêneros do discurso são, portanto, implicação do que o falante produz agenciado enunciativamente. Por se caracterizar dessa natureza “os gêneros do discurso podem ser definidos como organizações que se ampliam, se renovam e se diferenciam constantemente” (ELEODORO, 2009, p. 96). Por se constituírem como resultado da atividade humana, eles são heterogêneos e variados, mas, além disso, cada gênero está em constante modificação tal como o humano e suas atividades.

Os gêneros textuais são, atualmente, dispostos segundo critérios semânticos, estilísticos e textuais e, por conseguinte, caracterizados por seu tema, estilo e construção

composicional. Recorremos à teoria de Bakhtin e seu conceito sobre gênero textual de maneira mais abrangente para, mais adiante, olhar mais atentamente para o gênero dissertativo-argumentativo, foco desta pesquisa.

Para o autor, o tema, primeiro elemento caracterizador dos gêneros do discurso, faz referência ao sentido da enunciação. O conteúdo temático “é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 2004, p. 128.) ou seja, ele é irrepetível, único e individual.

O estilo, por sua vez, varia de acordo com o seu campo de comunicação discursiva e sua finalidade. Isso significa dizer que o locutor se revela de maneira mais ou menos individual dependendo do ambiente em que ele se encontra. É importante colocar que, em um campo institucional como a escola, o estilo do locutor se altera para fazer parte de um padrão característico desse campo.

Na construção composicional, identificam-se determinadas regularidades estruturais e sequenciais para reconhecimento a qual gênero o texto pertence. Ou seja, nesse elemento, Bakhtin destaca que ao ouvir ou ler as palavras de um texto, a construção composicional permite identificar o gênero e seu campo de comunicação discursiva.

Baseado nos estudos de Adam (1992) e Bronckart (2003), Bakhtin (2004) considera que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados pois são elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Portanto, eles permitem certa flexibilidade quanto à sua composição. Tais gêneros se caracterizam dessa forma pela ligação que estabelecem a uma construção teórica caracterizada pela natureza de sua composição: os tipos textuais. Tais tipos são subjacentes aos gêneros do discurso pois são fundamentais à organização textual.

Adam (1992) considera que, diferentemente dos gêneros textuais, os tipos apresentam um número limitado de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal conversacional. Por sua vez, as seqüências tipológicas são descritas apenas pelo critério de sua estrutura, organizando o discurso relacionando-se à construção composicional do texto.

Depois de explicitados os conceitos trazidos com relação à noção de gênero textual, podemos observar o gênero dissertativo-argumentativo, o mais trabalhado atualmente no ensino médio. Nesse âmbito, o gênero dissertativo-argumentativo é estimado como fundamental para ser visto em sala de aula, pois se constitui como um texto de grande importância por ser avaliado em vestibulares ou no Enem. Nesse gênero, o aluno deve defender uma ideia, posicionar-se diante dos fatos e elaborar mais do que “uma simples exposição de ideias” (INEP, 2013).

Diante disso, o aluno de ensino médio é preparado, durante todo esse período, a se concentrar nesse importante fato de sua vida: o ingresso em uma universidade. Assim, a sala de aula configura o espaço de produção e recepção desse gênero durante três anos. O professor tem a função de ler e avaliar as produções textuais, dizendo ao aluno se ele desenvolveu da maneira correta ou incorreta, se ele será capaz ou incapaz de ingressar na universidade.

Nessa cena enunciativa, o aluno produz o seu texto e isso afeta a produção do texto no ambiente da sala de aula. O aluno deve abordar um assunto que é relevante no momento – ou seja, que pode ser cobrado no vestibular – construir um posicionamento e defendê-lo dentro do número de linhas estabelecido além realizar esses pontos em um limite de tempo. Esses critérios:

(...) constituem, afetam e modificam, implícita ou explicitamente, a produção dos textos no ambiente da sala de aula. Eles funcionam como mecanismos de coerção genérica e situacional que devem ser devidamente observados pelos alunos a fim de que o texto produzido cumpra o seu propósito: do lado do aluno, aperfeiçoar as competências discursivo-textuais e o uso da linguagem escrita; do lado do professor, servir de referência para a avaliação dos alunos (MASSMANN, 2009, p.103).

Há, nesse cenário, o que colocamos acima: o ignorar do locutor-aluno, do locutor-autor. Na insistência de trabalhar apenas um gênero no ensino médio, de impor suas regras e colocar isso como central, revela uma posição da escola de funcionar apenas como um processo a ser cumprido antes da fase realmente importante da vida: a universidade. Vimos que a instituição escolar sustenta um mesmo conceito de texto desde a gênese de seu sentido: : texto como tecido, unidade, com uma mensagem apenas. Dessa maneira, trabalha a questão dos gêneros textuais e do gênero dissertativo-argumentativo com a mesma perspectiva, tornando a estrutura como única, fundamental, padrão necessário para saber o que fazer no dia da prova do vestibular/Enem. Porém,

O ensino que toma como central a questão dos gêneros é um ensino que se configura como do mesmo tipo que aquele ligado ao ensino da gramática normativa, que ensina um padrão específico de linguagem. Trata-se de uma gramática ou de modelos autorizados que se apresentam como dizendo o que deve ser feito (GUIMARÃES, 2011, p.127).

A escola, ao dizer para o aluno o que deve ser feito, nos modelos autorizados de texto dissertativo-argumentativo que apresentam os processos seletivos de ingresso à universidade, colabora para inibir a possibilidade de significação desse locutor. Como dito anteriormente, a criança carrega, naturalmente, um conhecimento sobre a língua e chega à escola dessa maneira. Após alguns anos de escolaridade, lhe são apresentados os gêneros textuais. Algo

que ele já conhece desde a infância recebe um nome. Aquilo lhe é familiar, mas o próprio gesto de nomear já significa diferente do que significava antes. Além da nomeação, há, agora, uma classificação, uma regra, uma maneira para cada gênero. Nesse momento, o que ele conhece é inutilizado. Não há a consideração sobre o falante ou até mesmo sobre o locutor no processo de apresentar os gêneros do discurso, pois eles não lhe são apenas apresentados, são impostos. Não há consideração de que o próprio gênero do discurso se amplia, se renova, se diferencia. Há apenas a coerção do conceito de certo e errado.

## CAPÍTULO II

### 2 SOBRE A QUESTÃO DO SENTIDO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

#### 2.1 DO SENTIDO EM SAUSSURE

Nesse momento, apresentaremos a constituição do dispositivo teórico metodológico proposto pela semântica da enunciação e seu fundador, o semanticista Eduardo Guimarães. Para compreensão da constituição e funcionamento desse dispositivo de análise, procuraremos retomar alguns pressupostos teóricos trabalhados anteriormente para depois avançar na formulação de outros conceitos.

Iniciaremos revendo, porém de uma maneira mais profunda, os postulados de Ferdinand de Saussure. Como colocado anteriormente, em seu “Curso de Linguística Geral”, o linguista suíço estabeleceu a língua como um sistema, fechado em si, em que cada elemento desse sistema é estabelecido pela relação de equivalência ou oposição com outro elemento desse mesmo sistema. Para ele, a língua é a expressão do pensamento. Essa expressão não se dá diretamente do pensamento aos sons: ela é mediada pelo sistema de signos.

É nessa relação estabelecida no sistema que os signos adquirem valor e significam. Dessa maneira, ele exclui dessa definição tudo o que é ‘estranho’ à língua, eliminando todos os fatores exteriores que poderiam de alguma maneira, afetar sua constituição. Nesse instante, Saussure (2000) faz a famosa comparação do sistema da língua com um jogo de xadrez:

a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. Uma comparação com o jogo de xadrez fará compreendê-lo melhor. Nesse jogo é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a ‘gramática’ do jogo. Não é menos verdade que certa atenção se faz necessária para estabelecer distinções dessa espécie. Assim, em cada caso, formular-se-á a questão da natureza do fenômeno, e para resolvê-la, observar-se-á esta regra: é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau. (SAUSSURE, 2000, p. 31)

Podemos perceber, a partir dessa citação, que Saussure considera como interno o que está relacionado à regra do jogo, aos lugares das peças no tabuleiro, ao valor de cada peça e, quando elas são eliminadas ou movimentadas na partida, muda-se assim, toda a estrutura do jogo afetando diretamente em seu objetivo. Do mesmo modo, percebemos também que, para o linguista, é externo tudo o que se relaciona à forma, ou seja, o aspecto gráfico das peças, suas cores, o material que se utilizou para confeccioná-las, enfim, isso já não importa, pois o valor das peças não muda, o importante é a relação que cada peça tem com as outras peças no

tabuleiro. Para Saussure, funciona dessa maneira: o que está ‘dentro’ da estrutura da língua a faz funcionar por estar relacionada com outros elementos (signos). É externo aquilo que está presente, é necessário para que o jogo funcione (social), mas não importa a maneira como ele lá está, pois não influencia diretamente no objetivo do jogo/língua.

Saussure, no instante em que faz essa dissociação, desconsidera a noção de fala, pois ela é realizada por um sujeito individual que atua no social. Na visão dele, o sistema da língua é suficiente para responder todas as questões que lhe dizem respeito. Dessa maneira, não há como considerar os desvios, as elipses, os ‘mal-entendidos’, enfim, tudo o que é integrante da prática da linguagem. Dessa maneira, ele propõe a língua como um sistema de signos que funcionam de maneira arbitrária, deixando marcada a distinção entre entidades psíquicas (que constituiriam o signo) e físicas (estranhas). Ou seja, a língua, para Saussure, não é uma lista de termos que correspondem a outras coisas, ou seja, o signo não une uma palavra e uma coisa. Temos aí então, uma das famosas dicotomias do linguista, a saber, o signo é a junção entre o conceito (significado) e a imagem acústica (significante) e sofrem uma conexão arbitrária, ou seja, segundo Saussure (2000), o signo linguístico é arbitrário, ambos (significado e significante) são psíquicos e estão unidos em nosso cérebro por um vínculo de associação.

## 2.2 DE SAUSSURE A BENVENISTE: O PERCURSO PARA A SIGNIFICAÇÃO

No mesmo caminho de Saussure, outro linguista retoma a noção sobre signo linguístico, colocando-a em discussão novamente e propondo outro esquema teórico sobre esse objeto. Sem refutar a discussão saussuriana, Benveniste aponta alguns conflitos decorrentes da exclusão do externo na consideração do signo como parte de um sistema linguístico. Para ele, a relação entre significado e significante não é arbitrária: “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”. (BENVENISTE, 1991, p.56).

Ou seja, para Benveniste, quando Saussure coloca a arbitrariedade do signo, ele está, de fato, considerando a significação. Benveniste revela que o linguista suíço coloca, em sua noção sobre a arbitrariedade, o exterior, pois quando afirma que o signo é arbitrário ele diz que é arbitrário em relação à coisa designada, isto é, para explicar a arbitrariedade do signo, aparece um terceiro elemento, a realidade. Para Benveniste, Saussure dá exemplos para explicar a arbitrariedade de termos que se aplicam à mesma realidade no mundo. A união que constitui o signo (significante e significado) não pode ser tomada como o próprio signo. O que deve ser considerado como tal é o que resulta dessa união. Por esse motivo, o linguista

francês propõe que o laço existente entre significado e significante é necessário, mas não arbitrário, não intervém na constituição própria do signo.

Desse modo, Benveniste considera que a confusão do arbitrário no signo linguístico tem a ver com a questão sobre sentido e referência. Para ele, o sentido da palavra é o emprego e o referente é relacionado ao objeto particular a que a palavra corresponde no caso da circunstância ou do uso. A arbitrariedade se dá então, na união do signo com o seu referente, entre signo e realidade do mundo e não se estende à relação entre significante e significado, afinal “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro” (BENVENISTE, 2005, p. 56).

A noção de valor, trabalhada por Saussure, também se encontra na crítica de Benveniste. Para ele, há uma contradição quando o linguista suíço afirma que a escolha de determinado corte acústico para determinada ideia é arbitrária. Aqui, o que está relacionado não é significante e significado, mas significante e objeto real. Segundo Benveniste, ter valor significa ser relativo e por sua vez, ser relativo significa que os termos são relativos (tem valor) uns aos outros. Significante e significado são, dessa forma, impressos juntos, em uma relação de convocação mútua como ‘incorporante’ e ‘incorporado’. Essa noção de relatividade dos valores mostra que os termos são interdependentes na sincronia do sistema da língua, ou seja, ter valor é um elemento do signo:

O signo, elemento primordial do sistema linguístico, encerra um significante e um significado cuja ligação deve ser reconhecida como necessária, sendo esses dois componentes consubstanciais um ao outro. O caráter absoluto do signo linguístico assim entendido comanda, por sua vez, a necessidade dialética dos valores em constante oposição, e forma o princípio estrutural da língua. (BENVENISTE, 2005, p. 59).

Diante dessas considerações, vê-se que Benveniste concebe, a partir do quadro saussuriano, a língua de tal maneira que seja considerada a significação do sujeito na língua. Benveniste opõe-se – num contexto histórico em que as bases de todas as pesquisas em ciências da linguagem fundamentavam-se em uma imanência em Linguística – à visão da língua fechada em si ao pressupor o entrelaçamento pela enunciação do sentido, sujeito, situação e estrutura. Ele se interessa pelo processo no exercício da linguagem.

Benveniste se propõe a ‘analisar o semântico’ no momento em que nega observar a língua do homem, mas se coloca para analisar a língua do sujeito. Para o linguista, a linguagem funciona porque é na/pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Em outras palavras, só existe linguagem porque um locutor remete-se como “eu”, apresentando um sujeito em seu discurso. É o conceito de subjetividade de que trata Benveniste: ao

constituir-se em sujeito enunciando “eu”, simultaneamente é instaurado um “tu” para o qual falará sobre um “ele”. Estamos diante da releitura que Benveniste faz do sistema pronominal e da tradicional classificação de pessoa no verbo. “Eu” e “tu” são pessoas que, opondo-se entre si, estabelecem uma correlação de subjetividade implicando uma pessoa e um enunciado sobre ela. Assim, a terceira pessoa, o “ele” é tido como não-pessoa por poder ser uma infinidade de sujeitos como nenhum. Nessa relação encontra-se, portanto, o fundamento da subjetividade<sup>9</sup>.

O linguista considera a língua como um sistema em que a significação se articula em duas dimensões. Dessa maneira, ela comporta a significância dos signos e a significância da enunciação, criando um segundo nível de enunciação sendo possível combinar duas ordens que ocorrem juntas, imbricando-se pela enunciação. São elas: a dimensão semiótica (modo de significação próprio do signo linguístico) e a dimensão semântica (significação engendrado pelo discurso, pelo uso da língua). A dimensão semiótica deve ser reconhecida, já a dimensão semântica deve ser compreendida pois ela comporta referência.

É importante observar que, para o linguista, a significação faz parte da natureza da linguagem, é uma propriedade intrínseca. Benveniste (1989) considera que, antes de qualquer coisa a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções no meio humano. Este ato, promove a semantização da língua pela conversão desta em discurso, é um entrelaçamento do eixo semiótico com o semântico no instante em que o locutor efetua a enunciação.

Com tudo o que foi exposto, tem-se, nesse instante, um embasamento teórico suficiente para apreender os estudos desenvolvidos em semântica e, em seguida, compreender o dispositivo teórico metodológico desenvolvido pela semântica da enunciação. Neste texto, veremos um breve histórico sobre o surgimento da semântica como disciplina, observando posteriormente os conceitos de Oswald Ducrot e a semântica argumentativa para, em seguida, colocar o dispositivo de análise da semântica da enunciação. Esse percurso será realizado para melhor apreensão das análises que serão vistas no decorrer desta escrita.

### 2.3 SOBRE A GÊNESE DA DISCIPLINA SEMÂNTICA

Vimos que desde os escritos de Ferdinand de Saussure e, posteriormente, Benveniste, o conceito de significado aparece como elemento fundamental na reflexão linguística. Por

---

<sup>9</sup> Para melhor compreensão sobre o conceito do ego e da subjetividade, confira o artigo “Da subjetividade na linguagem” em Problemas de Linguística Geral I (2005) de Émile Benveniste.

haver essa preocupação, surge, nos estudos linguísticos, um ramo próprio para observar o significado. A semântica aparece para atentar-se justamente com a questão do significado das palavras e das sentenças.

Porém, desde seu nascimento, a semântica enfrenta uma controversa questão: A pergunta que movia os semanticistas (e ainda o faz) era “O que se entende por significado?”. Por esse motivo, há várias formas de observá-lo e descrevê-lo, ou seja, há várias semânticas. Em cada uma, há a individualizada noção sobre a questão do significado pois corresponde à diferentes maneiras de observar a relação da linguagem com o mundo.

A semântica que antecede as demais, historicamente, é a formal, objeto de reflexão neste momento. Ela descreve o significado como estruturas lógicas que se dão de forma independente do conteúdo e da expressão. Os estudos desenvolvidos pela semântica formal devem muito à definição de significado do alemão Gottlob Frege que estabeleceu a distinção entre sentido e referência e o conceito de quantificador. Para ele, é necessário excluir da semântica as representações individuais que as palavras podem provocar, representações essas resultantes de experiências subjetivas no mundo. O sentido objetivo, ou seja, o que é compartilhado e uniformizado entre os membros de uma comunidade é que cabe estudar. Esse sentido nos permite alcançar uma referência no mundo. Porém, é possível alcançar, através de diferentes sentidos, uma mesma referência:

Para esclarecer a diferença entre sentido e referência, Frege propõe uma analogia com um telescópio apontado para a lua. A lua é referência: sua existência e propriedades independem daquele ou daquela pessoa que a observa. Ela pode, no entanto, ser olhada a partir de diferentes perspectivas, e observá-la de um ângulo pode nos ensinar algo novo sobre ela. A imagem da lua formada pelas lentes do telescópio é o que tanto eu quanto você vemos. Essa imagem compartilhada é o sentido. Ao mudarmos o telescópio de posição, vemos uma face diferente da mesma lua, alcançamos o mesmo objeto por meio de outro sentido. lembremos que a imagem mental que cada um de nós forma da imagem objetiva do telescópio está fora dos interesses da Semântica. (FREGE *In* OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Só se conhece algo se o sentido remeter a uma referência. É o objeto no mundo (referência) que nos permite avaliar se o que dizemos é falso ou verdadeiro, ou seja, a verdade está no mundo e não na linguagem, ela é apenas um instrumento para se chegar ao que há.

Aprofundando mais na questão da semântica formal é importante explicitar que para essa teoria, um nome próprio deve ter sentido e referência. É possível indicar uma referência por meio deles porque eles expressam completude. Há, no entanto, expressões que impossibilitam chegar a uma referência pois elas não expressam pensamento completo. Para isso, ela deve ser preenchida em dois lugares: um que antecede e outro que a sucede. Esses vazios são chamados de argumentos e as expressões incompletas são chamadas de predicado.

Um exemplo disso é a frase: “Maria é esposa de Joaquim” mostra que o predicado *ser esposa de* é de dois lugares porque há dois espaços a serem preenchidos por argumentos: \_\_\_\_\_ ser esposa de \_\_\_\_\_. O predicado “é como uma máquina, que toma elementos ou que os relaciona” (OLIVEIRA, 2001, p. 23) fazendo com que eles peçam pelo menos um argumento, no caso das expressões incompletas e a referência no caso das expressões completas.

Há também, em Frege, a noção de expressão quantificada relacionada ao predicado. Nela, há indicação de certo número de elementos. Por exemplo, em “Uma cidade de Minas Gerais é a capital de Minas Gerais” há afirmação de que há uma cidade que é capital daquele Estado, classificando-a como uma expressão com um quantificador existencial. Já em “Todos os homens são mortais” contém um quantificador universal, pois o predicado *ser mortal* é aplicável a todos os elementos aos quais se aplica o predicado *ser homem*.

Os quantificadores, por sua vez, podem se combinar e o modo como essa combinação é feita pode trazer uma ambiguidade semântica. Como exemplo, na frase “A Maria não jogou só basquete” pode trazer duas interpretações pelo modo como se combinam os operadores *não* e *só*: o *só* atua sobre o *não*, produzindo *só não* ou o *não* atua sobre o *só*, produzindo *não só*. Esta relação de atuação de um operador sobre outro é denominada de escopo.

Na semântica formal, vemos ainda a noção de descrição definida, onde em uma frase como “O presidente do Brasil é um ex-operário” há apenas uma pessoa que é presidente do Brasil, caracterizada como descrição definida por ser uma expressão nominal introduzida por um artigo definido. Esse artigo remete à situação em que a sentença é proferida. Se ela fosse afirmada no ano de 2002, por exemplo, não seria verdadeira, já que o presidente desta época era Fernando Henrique Cardoso, um sociólogo e não seu sucessor e ex-operário, Luiz Inácio Lula da Silva. Para Frege, essa pressuposição de existência não faz parte do sentido da sentença, mas da sua condição de verdade. Ou seja, essa pressuposição existencial não é semântica.

## 2.4 DA SEMÂNTICA FORMAL A SEMÂNTICA ENUNCIATIVA

Os anos 70 conheceram um universo de trabalhos desenvolvidos na área de pressuposição. Oswald Ducrot, influenciado por Benveniste, coloca uma nova maneira de tratar a pressuposição e o significado. Nasce, dessa maneira, a semântica argumentativa.

Ducrot argumenta que estamos inseridos na linguagem, somos constituídos por ela ao mesmo tempo em que a constituímos. É por esse motivo que não se pode considerar a linguagem como um meio para alcançar a verdade pois se trabalha com um conceito que

concebe a verdade como um fator externo à linguagem. Afinal, “a linguagem constitui o mundo, por isso não é possível sair fora dela”. (OLIVEIRA, 2001, p. 27)

Para a semântica argumentativa (ou da enunciação), a referência é uma ilusão criada pela linguagem. Não falamos sobre o mundo, mas para construí-lo, para convencer o nosso interlocutor de nossas verdades, verdades estas construídas pela interlocução, ou seja, pela nossa linguagem, convencendo assim o nosso interlocutor de entrar no nosso jogo discursivo.

Por ter essa concepção de linguagem diferente da semântica formal, a semântica argumentativa descreve os fenômenos linguísticos de outra maneira. A própria questão da pressuposição adquire uma nova abordagem: se a referência é interna ao jogo discursivo, então a pressuposição também é criada nesse jogo que a linguagem constrói, não podendo ser uma crença em algo externo à linguagem. Algo só existe porque falamos dele e isso passa a existir no quadro discursivo. Esse conceito de pressuposição, na semântica argumentativa é ressignificado pelo de enunciador. O enunciado é constituído de muitos enunciadores que, por sua vez, constituem o espaço discurso em que o diálogo se desenvolve. Conseqüentemente, o enunciador dialoga situando-se no comprometimento de que o ouvinte aceita a voz pressuposta.

No exemplo dado anteriormente sobre o presidente do Brasil – “O presidente do Brasil é um ex-operário” –, há uma polifonia que encerra várias vozes: há um e apenas um presidente. É possível, pelo viés da semântica argumentativa, encontrar dois tipos de negação nessa estrutura polifônica: pode negar que há um e apenas uma pessoa, aí então estamos diante de uma negação polêmica; como também pode negar a afirmação de que o presidente é um ex-operário, neste caso a negação é denominada metalinguística.

Para a semântica da enunciação, diferente da semântica formal em que há uma ambigüidade estrutural, um mesmo enunciado se abre em possibilidades de significados diferentes, mas relacionados. Dessa maneira, também fica fora da semântica de Ducrot a noção de escopo, já que o autor trabalha a noção de diferentes tipos de negação e a diferença entre essas negações.

A semântica enunciativa aponta ainda um terceiro tipo de negação: a descritiva. Em sua enunciação não há um enunciador que retoma a fala de outro, há uma descrição negativa de um estado do mundo como, por exemplo, no enunciado: “Não há um carro na cidade”. Não há retomada da fala de outro nessa situação, apenas a apresentação negativa de uma descrição. Há de se considerar que não é possível definir o tipo de negação sem levar em consideração os encadeamentos discursivos em que a enunciação ocorre.

É inegável a contribuição da semântica da enunciação com relação à descrição de fenômenos que supostamente opõem-se a um tratamento formal. Ao considerar sentenças como “Gabriela estudou pouco” e “Gabriela estudou um pouco”, não é possível atribuir uma análise formal a essas sentenças porque informam o mesmo: Gabriela não estudou muito. Porém, discursivamente, é possível perceber uma distinção entre elas. A hipótese é a de que, quando se enuncia “Gabriela estudou pouco” a direção na escala do sentido entre estudar e não estudar aponta para não estudar. Já quando se afirma “Gabriela estudou um pouco” direciona-se o sentido para estudar. Em uma situação enunciativa “estudar um pouco” ou “estudar pouco”, pode ser um argumento contra ou a favor de quem deseja provar que Gabriela estudou ou que não o fez. A estrutura argumentativa muda ao passo que o encadeamento discursivo é outro.

A teoria da argumentação propõe um “eu” locutor (produtor de discurso) para um “tu” interlocutor. Assim, é marcada uma posição de um sujeito em relação ao que se diz. Nesse processo, ele constitui uma argumentação e, dessa construção, para a semântica enunciativa, participam discursos que são implícitos e aos quais o locutor toma diferentes atitudes. Essa construção da argumentação se dá como um modo de enunciação do locutor que já está presente no sistema da língua e é mostrado em sua estrutura. Ducrot abre a possibilidade de perceber o ato de enunciar como transformação para colocar necessidades, verdades, intenções.

## 2.5 POR UMA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO: A QUESTÃO DO ACONTECIMENTO DE LINGUAGEM

Depois de observados os pontos principais sobre a semântica<sup>10</sup> e sua constituição com caráter de disciplina, será visto, de maneira mais aprofundada, os conceitos trazidos por Eduardo Guimarães e a semântica da enunciação, metodologia adotada para analisar a palavra “texto” neste trabalho.

Para o fundador desta teoria, Eduardo Guimarães, a linguagem fala de algo e o que se diz é construído na linguagem. O enunciado é o lugar de observação do sentido do que se diz, ou seja, trata-se de uma semântica que considera que a análise do sentido localiza-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer. Neste percurso, o texto tem sido incluído de

---

<sup>10</sup> Há estudos recentes em um novo modelo semântico, denominado como semântica cognitiva. Neste modelo, parte-se do pressuposto de que o significado é central na investigação da linguagem. Para ela, a forma deriva da significação porque é a partir da construção de significados que aprendemos a lógica e a linguagem. O significado emerge de dentro para fora e por isto ele é motivado. A significação linguística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda. Para aprofundar mais na questão da semântica cognitiva, ver Lakoff (1987), e no Brasil, Pontes (1990) e Lima (1997).

modo fundamental na construção de uma abordagem teórico-metodológica que o autor denomina, nesta última década, de semântica da enunciação. Configura-se, assim, uma “semântica linguística”, pois “tanto a significação quanto sua relação com o que acontece são construídas linguisticamente” (GUIMARÃES, 2007, p.77).

Observamos anteriormente que, do ponto de vista formalista, as expressões linguísticas significam um referencial, uma perspectiva que necessita do conceito de verdade. Diferentemente disso, na semântica da enunciação, as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação com o acontecimento em que funcionam. Os sentidos são aqui tomados, configurados no interior de uma concepção enunciativa e histórica da linguagem.

O autor utiliza aquilo que Benveniste considerou como movimento integrativo de uma unidade linguística. Para ele, essa relação dá o sentido da unidade. É o mesmo que dizer que o sentido de um elemento linguístico tem relação com o modo como esse elemento faz parte de algo maior, mais amplo. Para Benveniste, essa relação não pode passar os limites do enunciado.

Guimarães filia-se a algumas teorias para desenvolver a semântica da enunciação, a saber: Filosofia da Linguagem (teoria dos atos de fala, pragmática, semântica argumentativa), na linha de filiação de Bréal (1897), Benveniste (1966, 1974), Ducrot (1972, 1973, 1984) entre outros. Essa teoria também mantém um diálogo decisivo com a Análise de Discurso, tal como praticada no Brasil que se organiza e desenvolve a partir dos trabalhos de Pêcheux e Orlandi (1983, 1990, 1992, 1996, 1999).

Como vimos, Benveniste (1970) considera que a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor. Ducrot (1984) toma a enunciação como o evento do aparecimento de um enunciado. No domínio teórico adotado neste texto, a enunciação funciona sem remeter a uma centralidade do sujeito, a língua não remete a um locutor, pois “enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2005, p.11).

Para o autor, o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a construção histórica do sentido, de modo que a semântica seja uma disciplina do campo das Ciências Humanas, fora de suas relações com a lógica ou com a gramática pensada como matematizável ou como estrutura biologicamente determinada. A enunciação é um acontecimento no qual se dá a relação entre o sujeito e a língua, além de ser uma prática política – aqui entendida no sentido de contradição, ou seja, o político funciona na enunciação, como um conflito/disputa entre línguas. Descrever e observar essa relação são o objetivo deste dispositivo teórico metodológico.

Como visto no primeiro capítulo, neste domínio teórico, o enunciado é tomado como elemento linguístico que tem tanto sentido, integra texto, quanto é constituído por certos elementos (sintagmas). São enunciados pois integram texto, são signos (forma/relações morfossintáticas, por exemplo) mas se distanciam da posição de apenas elemento da situação (relação na frase).

De acordo com esta perspectiva teórica, o sentido se produz na enunciação/acontecimento de linguagem. Tem-se assim que o sentido dos enunciados está na relação de integração (texto/enunciado-enunciado/texto). Essa integração de enunciados não é linear, não torna o texto linear. Pensá-lo dessa maneira, seria pensá-lo enquanto unidade empírica, lógica da ordem do Locutor. “Na constituição do texto é que seus enunciados se reportam sempre a enunciados de outras enunciações anteriores, de outros textos. Há, no acontecimento do texto, sempre o dizer de outros” (GUIMARÃES, 2011, p. 27). E assim eles se incorporam e são modificados. Um texto chega a se apresentar como uma versão de outro texto ou de si mesmo.

Como colocado anteriormente, acontecimento é aqui entendido não como algo que vem antes ou depois de um “fato no tempo”. Ele recorta um passado de sentidos (rememoração) que convive com o presente da formulação do Locutor e que traz uma projeção de futuro de sentidos que não significariam se não fosse o acontecimento em questão. O acontecimento constitui o tempo e é sempre uma nova temporalização:

O acontecimento não se dá no tempo, (...) mas é um acontecimento que temporaliza: uma temporalidade em que o passado não é um antes, mas um memorável recortado pelo próprio acontecimento que também tem o futuro como uma latência de futuro. O sujeito não fala no presente, no tempo, (...) pois só é sujeito enquanto afetado pelo interdiscurso, memória de sentidos, estruturada pelo esquecimento, que faz a língua funcionar. Falar é estar nessa memória, portanto não é estar no tempo (dimensão empírica) (GUIMARÃES, 2005, p.14).

Vale lembrar que nessa consideração sobre o sentido, o semanticista se desloca da prática do semanticista sobre seu objeto de estudo habitual quando se propõe a analisar textos ao invés de realizar descrições semânticas. O texto aqui é considerado como unidade de significação, conceito que demonstra filiação com o materialismo histórico.

Ao constituir essa teoria semântica linguística, Guimarães se propõe a refletir: Como se dá este acontecimento de linguagem? Como ele se constitui? O autor considera que ele acontece no espaço de funcionamento de línguas onde elas se se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante (político e desigual).

Sobre a noção de espaço de enunciação, ele nos dá um exemplo sobre falar português na América latina hoje que significa falar uma língua oficial de um Estado que está em uma

relação de convivência e disputa com o espanhol. Até mesmo o português como língua oficial do Estado brasileiro, se configura como um espaço de enunciação em que há o funcionamento do político: a língua portuguesa é elemento de identificação de sujeitos enquanto cidadãos de um Estado, mas, apesar de se constituir dessa forma, ela também é diferente disso pois, na relação dos falantes com sua própria língua, percebe-se também uma relação de divisão ou hierarquia de identidades.

O espaço de enunciação é decisivo para se tomar a enunciação como prática política e não individual ou subjetiva. Falar significa assumir a palavra em um espaço dividido de línguas e falantes:

Enunciar é estar na língua em funcionamento. E a língua não funciona no tempo, mas pelas relações semiológicas que tem. A língua funciona no acontecimento, pelo acontecimento, e não pela assunção de um indivíduo (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Diante dessa concepção, Guimarães considera que a enunciação se dá por agenciamentos específicos na língua. Os falantes são tomados por esses agenciamentos enunciativos que são configurados politicamente e se dão segundo os espaços de enunciação.

Para tratar da assunção da palavra, consideram-se as cenas enunciativas. As cenas enunciativas também constituem o espaço de enunciação, sendo especificações locais inseridas nesse espaço. Na cena enunciativa, há “aquele que fala” ou “para quem se fala” que não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. “A cena enunciativa é assim, um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento” (GUIMARÃES, 2005, p. 23). Compreende-se assim que ela constitui modos específicos de acesso à palavra “dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (GUIMARÃES, 2005, p.23).

Já o agenciamento enunciativo, por sua vez, configura-se como lugares constituídos pelos dizeres e não por pessoas donas do seu dizer. Portanto, assumir a palavra é colocar-se no lugar que enuncia, o lugar do Locutor (só pode falar enquanto predicado por um lugar social – variável x).

Há uma diferença essencial para distinguir o Locutor do lugar social do locutor. Só enquanto ele se dá como lugar social (locutor – x) é que ele se dá como Locutor. Há uma disparidade constitutiva do Locutor e do locutor-x, uma disparidade entre o presente do Locutor e a temporalidade do acontecimento. O locutor-x (lugar social) constitui então, o Locutor. O lugar social, por sua vez, pode se constituir a partir do locutor-presidente, locutor-professor, locutor-aluno, enfim, são os sujeitos afetados pelo simbólico que constituem esses

locutores, pois, fazer-se sujeito é estar numa região do interdiscurso, de uma memória de sentidos, tal como aponta Orlandi (1999).

Observa-se também, algumas situações em que o lugar de Locutor se apresenta como “lugar de dizer”, simplesmente. Isso ocorre quando há o apagamento do lugar social do locutor-x. De acordo com a semântica da enunciação, Este “lugar de dizer” pode ser entendido como “enunciador”. Isso ocorre em três situações: quando há o enunciador individual – em que ele concebe a linguagem como independente da história e simula ser a origem do que aqui se diz – o enunciador genérico – lugar em que também há o caso da simulação da origem como no enunciador individual, mas há também um acordo sobre o sentido de repetir o dito popular – e o enunciador universal – quando se faz uma afirmação sem qualquer modalização e se apresenta como o lugar do qual se diz sobre o mundo, próprio dos discursos científicos.

A cena enunciativa constitui-se então por lugares sociais do locutor. Por outro lado, coloca em jogo também, lugares de dizer (enunciadores). O Locutor se apresenta enquanto “predicado por um lugar social distribuído por uma deontologia do dizer” (GUIMARÃES, 2005, p. 26).

### **2.5.1 Procedimentos enunciativos**

Para descrever os primeiros passos de como trabalhar em seu dispositivo de análise, Guimarães nos traz a noção de reescritura. Como colocado anteriormente, o texto é, para o autor, um integrado de enunciados. Seu objetivo, ao desenvolver o dispositivo teórico, é analisar textos, “procurar uma compreensão sobre como funciona e produz sentidos esta unidade complexa de significação que nos interroga sempre por caminhos, os mais inesperados” (GUIMARÃES, 2011, p.13).

O autor coloca então uma observação importante para refletir sobre a relação integrativa. Ressalta-se a relação entre nomear e designar e designar e referir. O modo de nomear é entendido como elemento constitutivo da relação de um nome. As referências realizadas com um nome, ou outros nomes em um texto são constitutivas da designação. Na relação entre a designação e nomeação, deve-se observar a relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem. A nomeação recorta-se como memorável por certas temporalidades. Entre designação e referência, deve-se buscar de que maneira um nome aparece referindo no texto em que ocorre. O essencial é observar de que maneira o nome está ali referindo no texto em que ocorre. Os conjuntos de modos de referir em torno de um nome, são maneiras de determiná-los, predicá-los. Portanto, procedimentos como anáfora, catáfora,

repetição, substituição, elipse, e tantos outros são procedimentos de deriva do sentido próprios da textualidade.

O que significa dizer que é este processo que constitui o sentido das expressões, bem como que não há texto sem o processo de deriva de sentidos, sem reescrituração. Esta deriva enunciativa incessante é que constitui, a um só tempo, os sentidos e o texto”. (GUIMARÃES, 2005, p. 28)

Diante disso, é possível afirmar que a reescrituração do texto faz com que algo seja interpretado como diferente de si. Este procedimento atribui algo ao escriturado que é o que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável e consiste em redizer o que já foi dito. Para o autor, “o como se diz é um processo constante de determinação.” (GUIMARÃES, 2004, p. 129). Os processos de reescrituração podem ocorrer por repetição, substituição, elipse, expansão, condensação e definição. Portanto, analisar processos de reescrituração significa interpretar como e quais determinações se dão num acontecimento específico de linguagem. Esse procedimento “liga pontos de um texto com outros do mesmo texto, e mesmo pontos de um texto com pontos de outro texto (...) o processo de reescrituração constrói o sentido das palavras e das expressões linguísticas” (GUIMARÃES, 2007, p.87).

Outro ponto essencial a ser observado é a noção dos procedimentos de articulação. Esses procedimentos dizem respeito à “como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem” (GUIMARÃES, 2004, p.131). É a determinação que as palavras recebem constituindo sua designação, tornando-as integrantes do texto em seu sentido.

## 2.6 POR UMA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO: O DSD

Ao colocar os conceitos para a constituição do dispositivo de análise, o autor inicia considerando que interpretar textos/estar no lugar de leitor é posicionar-se em uma cena enunciativa. Portanto, enquanto analista, Eduardo Guimarães explicita seu posicionamento com relação ao seu lugar de leitor/interpretação. Ele se coloca como leitor semanticista – pois, “estar na posição de analisar um texto é estar num lugar de leitor (relação de interpretação) do texto” (GUIMARÃES, 2011, p.33) – que procura estabelecer um procedimento capaz de levar em conta o processo enunciativo (histórico-político) de constituição de sentido e finalmente dizer que sentidos são produzidos em um texto, compreender o processo de produção de sentidos para que a análise não seja simplesmente a reprodução dos sentidos historicamente estabilizados. Para ele, tomar o lugar de semanticista é se colocar na posição de dizer como os sentidos podem ser interpretados.

No momento da análise, a interpretação deve ser objetivamente direcionada para que se tenha um ganho de compreensão que mostre o que o texto significa e não o que pessoas específicas dizem o que o texto significa. A interpretação semântica não se reduz à projeção de uma regra de “leitura” automática dos elementos da sintaxe. Ela é feita a partir do lugar de leitor, o que coloca a pessoa que interpreta (semanticista) fora de qualquer posição referencialista na consideração da significação, como visto no primeiro capítulo. Abrem-se então novas possibilidades de atravessamento da superfície textual e amplia-se o espaço de perguntas sobre a relação entre enunciação e discursividade, ou seja,

É preciso dizer qual a “língua” do acontecimento de linguagem que se estiver analisando. É preciso mostrar relações entre palavras enquanto relações na língua. E a língua, tal como a penso, está exposta à enunciação (enquanto acontecimento histórico) e isso a constitui. (GUIMARÃES, 2004, p. 133)

Portanto, um locutor –autor pode ser um historiador, romancista e outros, mas o lugar de leitor não é da mesma natureza. O lugar de leitor constitui o lugar de autor a ser considerado e é assim que o processo de interpretação vai ganhar seu modo de funcionamento. Um mesmo texto pode ser lido a partir do lugar de leitor-historiador ou de leitor-militante-político. Se a análise for feita do lugar de historiador ela traz para o processo de leitura, aspectos particulares de interesse desse lugar. Mas isso se dá não pela motivação pessoal ou vontade da pessoa, apenas. É um lugar constituído pela cena enunciativa. O lugar de leitor é um lugar social, da cena enunciativa. O texto de um autor-historiador pode ser lido então a partir do lugar de leitor-linguista ou leitor-professor. O lugar social expõe a relação enunciativa com o fora do texto no acontecimento. Dessa maneira, não há como o sentido do texto estar todo no texto.

A relação autor/leitor é constituída por uma disparidade a partir da noção de acontecimento: ela se dá numa relação do presente ao passado do acontecimento e a relação de leitor se dá na relação do presente ao futuro do acontecimento. É essa disparidade que constitui, como próprio do procedimento de interpretação, a relação com o que se pode descrever do texto com aquilo que do seu exterior nele significa.

Na constituição de seu procedimento de análise, o semanticista parte do conceito de Halliday e Hasan (1976). Segundo esses autores, a “Coesão ocorre onde a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p.4 *in* GUIMARÃES, 2011, p.37). Para caracterizar a relação de coesão dos autores, Guimarães traduz esse termo para o que ele chama de laço (ligadura). Para os autores, é esse “laço” que faz com que certa unidade seja um texto. Os elementos ali presentes fazem laços uns com os

outros de maneiras distintas (anáforas, repetições, etc.) Guimarães chama esse “laço” de reescrituração, compreendida tal como colocada anteriormente.

Considerando que o sentido é produzido pelo acontecimento de linguagem, o procedimento de reescrituração liga-se ao presente do acontecimento de enunciação. Ao observar a reescrituração, o que interessa não é a repetição em si, mas que ela é outra expressão a medida que produz um novo acontecimento de linguagem, produzindo novos sentidos. Estes sentidos são produzidos pois o interdiscurso envolve-se nesta produção de sentido(s) que constitui a enunciação. Assim, é necessário observar a reescrituração, pois ela coloca em funcionamento a memória de sentido no acontecimento de linguagem.

### **2.6.1 Como analisar em Semântica da Enunciação?**

Para se analisar e interpretar um texto deve-se então, buscar um ponto específico: “o detalhe é a entrada para se compreender um texto” (GUIMARÃES, 2011, p.42). Esse detalhe pode ser compreendido como uma palavra, que será reescriturada em todo o texto, e nos permitirá realizar a análise.

Logo após estabelecer a entrada, não se pode seguir a linearidade textual. Trata-se de tomar recortes (unidade discursiva/fragmento do acontecimento da enunciação) do texto, descrevê-los e interpretá-los. Para produzir esses recortes é necessário adotar uma posição teórica sobre o que é sentido. Estabelecem-se então as noções de articulação e reescrituração, elaboradas por ele e citadas anteriormente.

Após feitos os recortes, parte-se para a interpretação do texto desse mesmo recorte em relação aos outros, o que leva à consideração de um movimento de sentidos do texto. O autor utiliza a noção de determinação especificando que tipo de relação existe entre as palavras num domínio semântico relativo ao conjunto de palavras. Elas são tratadas de maneira relativa a seu sentido. O objetivo é dizer qual a direção da determinação pois “nada é uma coisa ou outra em si, mas nas relações específicas que se estabelecem” (GUIMARÃES, 2004, p.132). O semanticista revela que, quando se considera uma relação próxima entre determinar e predicar ressalta-se uma proximidade no que concerne a essas relações no interior dos enunciados: “toda relação de predicação é, em certa medida, pelo menos, uma relação de determinação e vice-versa. A diferença entre uma e outra se dá pela conexão do sintático com o semântico” (GUIMARÃES, 2007, p.78).

Dessa maneira, há o primeiro movimento de análise e a esta análise vão acrescentando-se outras que levam a outras e consideram as primeiras e assim por diante. É importante lembrar que interpretar, para a semântica da enunciação, é atribuir sentidos a um

texto, a seus elementos e a um todo segundo a posição teórico-metodológica assumida. Qualquer elemento de um texto significa por integrar um texto, tornando assim sua unidade de análise, o enunciado.

Sintetizando então, os conceitos apresentados, colocando de maneira tal como apresenta Eduardo Guimarães (2011, p. 44), a análise é realizada da seguinte maneira:

- ✓ Toma-se um recorte e produz-se uma descrição de seu funcionamento;
- ✓ Interpreta-se seu sentido na relação com o texto que está integrado;
- ✓ Chega-se a outro recorte e faz-se dele uma descrição;
- ✓ Interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte;
- ✓ Busca-se um novo recorte até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise.

### **2.6.2 O domínio semântico de determinação**

Guimarães nomeia o procedimento de análise descrito anteriormente de Domínio Semântico de Determinação (ou DSD). Para desenvolver a análise no DSD, procura-se estabelecer a designação, ou seja, “sua significação enquanto algo próprio das relações de linguagem e também (...) enquanto uma relação simbólica exposta ao real, enquanto uma relação tomada na história” (GUIMARÃES, 2004, p. 128), ou seja, ela identifica objetos. É importante observar que ela difere da referência que, para o semanticista, “é a particularização de algo na e pela enunciação” (GUIMARÃES, 2004, p.128). Ao colocar em prática o DSD, pensa-se nas relações das palavras e o enunciado em que funcionam, pois ela é enunciada enquanto elemento de um texto. Utiliza-se esse procedimento para “representar o sentido das palavras” (GUIMARÃES, 2007, p. 77) pois,

(...) dizer qual é o sentido de uma palavra é poder estabelecer seu DSD. E isto só pode ser feito a partir do funcionamento da palavra nos textos em que aparece. (...) um DSD é construído pela análise das relações de uma palavra com as outras que a determinam em texto em que funciona. (GUIMARÃES, 2007, p. 80).

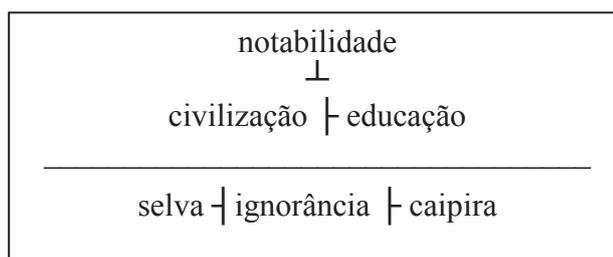
O autor acrescenta ainda que um DSD é

uma análise de uma palavra. Ele representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado. (...) E as palavras têm sua história de enunciação. Elas não estão em nenhum texto como um princípio sem qualquer passado. (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Enfim, para constituir o DSD, procura-se primeiramente partir de uma palavra específica (entrada) e logo depois relacioná-la a outras do corpus procurando as relações de determinação que organizam as relações. Dessa forma, o DSD caracteriza a designação das palavras, e partir disso é possível compreender como a palavra acaba por referir às coisas. “é uma significação que acaba por identificar coisas, não enquanto existentes, mas enquanto significadas” (GUIMARÃES, 2007, p.95).

Esse instrumento analítico criado por Guimarães visa analisar as relações de sentido de uma palavra (entrada) com outras, constituído por sua relação com a historicidade rememorada no acontecimento do dizer. Ele nos permite explicar o funcionamento do sentido da palavra em um corpus específico, não antecipando ou prevendo nenhuma realidade a que as palavras remetem pois elas são apresentadas como acontecimento.

Observemos, a título de exemplo, um DSD<sup>11</sup> representado pelo semanticista em seu texto “Civilização na Linguística Brasileira do Século XX”, de 2004. Nele, o autor busca colocar o que “civilização” designa em três textos, configurando o DSD abaixo em um dos textos analisados:



De acordo com o autor, pelos sinais particulares acima representados, as relações que constituem o sentido da palavra “civilização” são representadas, a saber: | ou ⊥ ou ⊥ ou ⊥ significam determina; | significa sinonímia, já o traço \_\_\_\_\_ dividindo um domínio semântico de outro significa antonímia. Portanto, esse DSD lê-se da seguinte maneira: “notabilidade” determina “civilização” e “educação” (o traço vertical encontra-se ao lado da palavra determinada). Por sua vez, “civilização” articula-se com “educação” de tal modo que é determinado por esse substantivo. Dizemos também que “ignorância” determina “selva” e “caipira”. Esse domínio semântico que compreende “selva”, “ignorância” e “caipira” encontra-se em uma relação inversa ao domínio semântico colocado acima do traço, logo, eles estão em uma relação antonímica. Portanto, o DSD permite afirmar que, no texto analisado, o

<sup>11</sup> Colocamos aqui, de maneira simples, o DSD refletido pelo semanticista apenas com a finalidade de compreender o funcionamento do dispositivo de interpretação e suas particularidades. Para maior compreensão da análise refletida, confira “Civilização na Linguística Brasileira do Século XX” de Eduardo Guimarães, 2004.

conceito de “civilização” que aparece caracterizado por “notabilidade” e “educação” são conceitos que – articulados com outros enunciados apresentados na análise – estão em litígio com “selva”, “ignorância” e “caipira” que são do domínio antonímico de civilização, ou seja, constituem “civilização” na diferença, retratando a ignorância dos povos caipiras e selvagens (pela análise, os caipiras e selvagens são predicados pelos povos originários do Brasil).

Para apresentar uma breve reflexão sobre o que já trazemos como teoria, aplicaremos os procedimentos de análise com foco no que pretendemos refletir posteriormente: a palavra “texto” no guia de redação do Enem. Retiraremos um fragmento dos materiais desenvolvidos pelo MEC (2005), utilizado anteriormente (Cf. capítulo 1), que funciona como guia de orientação para profissionais da área educacional:

### **RECORTE 1:**

“A eficácia de um texto é medida pela resposta dada. Se for transmitida uma informação e rapidamente a resposta é decodificada, compreendida, é sinal que o objetivo foi atingido”. (p.32)

A partir deste enunciado é possível propor algumas paráfrases cujo objetivo é tornar mais visível as relações de sentido que são postas em funcionamento neste primeiro recorte. Vejamos:

1’ A eficácia de um texto é medida pela resposta dada.

1” Texto é eficácia.

1''' Texto é uma resposta dada.

1'''' Texto é transmissão.

1''''' Texto é informação.

1'''''' Texto é transmissão de informação.

1'''''''' Texto é decodificação.

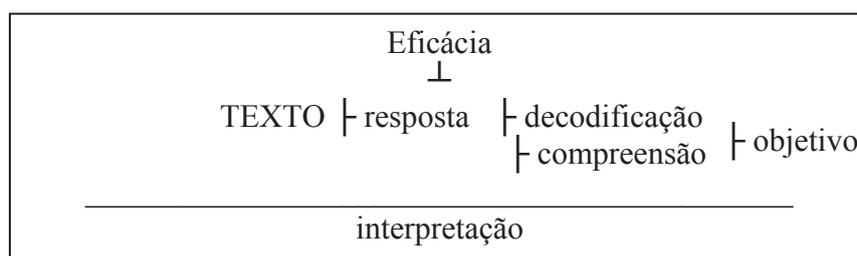
1'''''''''' Texto é compreensão.

As paráfrases permitem observar as relações predicativas que podem (re)construídas a partir do recorte 1. Assim, ao observar a palavra “texto”, verificamos que sua significação neste enunciado, aparece em uma relação de dependência com “eficácia da resposta dada”. É, pois, a “eficácia” que permite “medir” se a produção textual está ou não de acordo com aquilo que foi pedido pelo professor. Os sentidos que vão sendo construídos neste enunciado, para “texto” percorrem ainda “transmissão”, “informação”, “decodificação” e “compreensão”. Em outras palavras, as paráfrases nos permitem verificar que o sentido da palavra “texto” é afetado por este conjunto de reescrituras. Portanto, o “texto” em questão é constituído pelo

que não está nele: caso a resposta não seja decodificada ou compreendida, o “texto” é considerado ineficaz. O sentido de “texto” também se mostra fechado em si: ele tem um e apenas um objetivo ao ser atingido. Todos os outros objetivos que são atingidos não importam, pois são indevidos.

Podemos dizer então que o “texto” é determinado pela resposta, e não apenas por qualquer resposta, a resposta rápida. Observamos também que, essa resposta articula-se com “decodificada” que direciona o sentido de que o leitor deve descobrir o que o autor do texto procurou dizer. Porém, nesse processo de decodificação, não compete ao leitor a interpretação, pois se ele não compreende, ou compreende de maneira diferente da esperada, novamente temos a ineficácia do “texto” e ele só é ineficaz porque o autor do texto o fez de maneira tal, impedindo que o leitor pudesse interpretar o “sentido correto”. Compreende-se assim que o sentido que está sendo construído para “texto”, neste recorte, parece não permitir outra(s) interpretações(s) do leitor, ele deve compreender apenas um único sentido.

Deste modo, após as considerações estabelecidas, podemos elaborar algumas hipóteses a serem pensadas no seguinte DSD:



“Eficácia” determina “resposta” e “texto” que, por sua vez, é determinado por “resposta” (rápida). “Resposta” é determinada por “decodificação” e “compreensão” que, por conseguinte, são determinados por “objetivo”. Todo esse domínio encontra-se em uma relação antonímica com “interpretação”. Ou seja, o texto só é eficaz se for compreendido, mas essa compreensão corresponde a um objetivo que, se não for atingido demonstra a incapacidade do autor de desenvolver um texto compreensível. Assim, não há interpretação de um texto, apenas a decodificação de um código linguístico, colocado pelo autor.

Como vimos anteriormente, o falante é agenciado enunciativamente configurando lugares de enunciação. Na cena enunciativa, temos lugares constituídos do dizer. O locutor-autor escreve para outro locutor que pode ser professor, engenheiro, médico, presidente e outros. Lê-se de um lugar diferente do que se fala. E esse lugar constitui a leitura, assim como o lugar de autor constitui, neste caso, a escrita. Dessa forma, apontar que o texto é ineficaz a partir da compreensão do leitor marca um discurso impositor com relação aos sentidos e aos

dizeres tanto do locutor-autor quanto do locutor leitor. O MEC, ao colocar o sentido de “texto” dessa maneira, procura estabelecer um padrão, colocando apenas uma forma (correta) de interpretação. O Ministério da Educação sendo o órgão do governo federal brasileiro encarregado dos assuntos relativos ao ensino no Brasil, ao estabelecer esse conceito de texto em um documento criado para orientar professores e profissionais da educação, indica uma orientação para que, em sala de aula, sejam criados alunos (re)produtores de textos.

Após essas exposições, estabeleceremos nosso corpus de pesquisa, sua constituição, seu impacto na sociedade brasileira e sua importância para o ensino como um todo, principalmente no que concerne às produções de texto nas escolas.

## CAPÍTULO III

### 3 QUE SENTIDO(S) PARA TEXTO NO GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM?

Ao observar as pesquisas científicas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil, principalmente no que concerne às ciências da linguagem reflete-se, sobretudo, a respeito das questões educacionais. Analisar a necessidade de compreender o funcionamento do ensino no país pelos cientistas da linguagem destaca a inquietação que temos com o modelo de ensino que (ainda) sobrevive. Esse modelo impõe outros modelos de atitudes tanto de professores quanto de alunos: este pela busca incessante da resposta adequada, aquele pela busca incessante da ignorância evidente.

Não é novidade que esse padrão de ensino se reflete também nas aulas de redação ou língua portuguesa. O que circula nas instituições é conhecido como “língua culta ou padrão”. Ou seja, desde criança o ser humano aprende que a linguagem padrão é a ensinada na escola. Ao nomeá-la dessa maneira, outros sentidos vão sendo apreendidos: se a linguagem da escola é a padrão e o aluno não se encaixa nesse padrão, ele não é “culto”, está fora do padrão, do correto, do aceitável. Sua linguagem é diferente desta e, por constituir diferença do que é “padrão”, não se encaixa.

Um exemplo de imposição da linguagem padrão é a classificação dos gêneros textuais e a maneira como eles são tratados no processo de aprendizagem. Na vida escolar, o ser humano aprende que se enuncia por meio dos gêneros textuais. Esses gêneros, por sua vez, precisam de uma classificação, de uma norma, de uma maneira de comunicar uma mensagem. Dessa forma, no ensino fundamental são apresentados aqueles gêneros mais trabalhados na escola tais como, fábulas, lendas, contos, poemas e outros, trabalhados, geralmente, ao ensino fundamental. Ao ingressar no ensino médio, o aluno tem acesso a outros gêneros tais como, cartas, resenhas, dissertação e muitos outros. Percebe-se que há uma mudança com relação à tipologia textual: no ensino fundamental, a preocupação é centrada no processo de criação do texto, da coerência, pois são trabalhados gêneros que são ligados à narrativa. Já no ensino médio, os gêneros são ligados à argumentação. Essa mudança de foco no ensino é resultado de um processo de preparação para uma etapa muito conhecida nas escolas brasileiras: o ingresso em uma universidade.

Como colocado anteriormente<sup>12</sup>, Guimarães (2011) ressalta que considerar como central a questão dos gêneros textuais é colocar o funcionamento do texto de lado e basear-se

---

<sup>12</sup> Cf. Capítulo 1.

apenas no ensino normativo, o que ensina um padrão específico que autoriza o que deve ser feito. Portanto, a prática escolar com relação às redações, principalmente no ensino médio, é a de estabelecer um padrão para que se alcance apenas um objetivo: ser considerado competente para ingressar no ensino superior. Dessa forma, ignora-se o sujeito-escritor ou autor para dar lugar a um indivíduo que não sabe interpretar, não sabe ler, não consegue entender e, conseqüentemente, não sabe escrever/argumentar. É como se tudo aquilo que o aluno tivesse aprendido no ensino fundamental fosse necessário apenas para alcançar a competência de chegar ao ensino médio. A partir desta etapa, serão apreendidos outros modelos de ler e de interpretar que, imagina-se, o aluno ainda não aprendeu institucionalmente, ou seja, através da escola.

Atemo-nos, nesse instante, para a questão do gênero textual dissertativo-argumentativo. Atualmente, é o gênero que mais vem sendo trabalhado no ensino médio por ser o mais requisitado em provas de vestibulares ou até mesmo no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Por ser uma das provas de maior expressão<sup>13</sup> no Brasil, ou a de maior expressão, é que vamos nos atentar para uma questão bastante particular dessa avaliação. O exame do Enem tem por objetivo “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica.” (MEC, 2013). Além disso, a avaliação também atua com a mesma finalidade do vestibular, ou seja, em algumas universidades brasileiras os alunos têm a possibilidade de realizar a avaliação e garantir uma vaga em uma instituição pública federal.

O Enem, sendo um exame de ampla importância e abrangência no país, colabora para que, no Ensino Médio das escolas atuais, o foco seja apenas um gênero textual: o texto dissertativo-argumentativo. O aluno perde a possibilidade de se expressar de outra maneira. Mais uma vez o sujeito é apagado, seus sentidos são ignorados e só são aprovados aqueles alunos considerados competentes dentro de um padrão específico, o padrão coercitivo.

O exame foi criado em 1998 com o “objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade” (INEP, 2011). Durante dez anos, este exame utilizou um modelo de prova com 63 questões cujo único objetivo era avaliar o nível do ensino médio, exceto no caso do candidato se inscrever para conseguir uma bolsa de estudo para estudar em uma faculdade particular. O Ministério da Educação possui uma importante autarquia nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, juntos,

---

<sup>13</sup> Na última edição, em 2013, se inscreveram 7,8 milhões de pessoas, dois milhões a mais do que no ano de 2012. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/10/1361886-com-recorde-de-inscritos-enem-ter-operacao-de-guerra-amanha.shtml>. Acesso em 29/12/2013.

MEC e INEP organizam e executam o Enem. A avaliação surge, portanto, com a finalidade de observar o ensino da educação básica e, a partir do que fosse considerado problema detectado através do exame, melhorias seriam realizadas para a qualidade do ensino.

Entretanto, em 2009, surgiu o “Novo Enem”. Nele, foram implementadas mudanças para que atendesse à proposta de ser um instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior. Cada universidade então pode, desde 2009, aderir ao “Novo Enem” dentre quatro possibilidades: como fase única como sistema de seleção; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição ou como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. O exame é realizado anualmente e dura cerca de dois dias. No total, são 180 questões objetivas divididas em quatro partes – linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas – e uma avaliação de redação. Segundo o portal do MEC (2013), “a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”.

O Enem também tem como meta oferecer ao aluno o entrada a programas de acesso ao ensino superior apresentados pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>14</sup>, Fundo de Financiamento Estudantil<sup>15</sup> (Fies) e o Sistema de seleção unificada<sup>16</sup> (Sisu), além da participação no programa Ciências sem fronteiras<sup>17</sup> e obtenção de certificado de conclusão do ensino médio.

É importante colocar que, diante de todos os programas apresentados, nesse momento, o exame deixa de ser um meio de avaliação apenas e passa a se constituir, para o estudante, como o acesso à educação superior. Instala-se uma competição acirrada, pois se trata de uma avaliação que definirá o futuro desse aluno. Nesse cenário em que o exame estabelece um novo objetivo, surgem inúmeros problemas acerca da prova.

---

<sup>14</sup> O ProUni foi criado em 2004 e oferece bolsas de estudos a estudantes de curso de graduação e cursos sequenciais de formação específica em instituições de educação superior da categoria privada. Essas instituições que aderem ao programa tem isenção de tributos. Os alunos que podem participar são todos que tem a renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem.

<sup>15</sup> O Fies destina-se a financiar a graduação na educação superior de estudantes já matriculados em instituições não gratuitas. Desde o ano de 2010, o aluno pode solicitar o financiamento em qualquer período do ano.

<sup>16</sup> O Sisu é um sistema informatizado no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos do Enem. As instituições públicas estabelecem um número de vagas ofertadas e ao final das inscrições são selecionados os alunos mais bem classificados.

<sup>17</sup> O Ciências sem fronteiras é um programa que promove intercâmbio para alunos de graduação e pós-graduação. Como pré-requisito, os alunos precisam ter obtido nota no Enem igual ou superior a 600 pontos. Dentre as áreas contempladas para a participação do programa, não se inclui as ciências desenvolvidas no campo da linguagem.

No mesmo ano da implantação do novo modelo de prova, um grupo de estudantes furtou, na gráfica responsável pela impressão, um caderno de prova dias antes da realização do exame. Esse grupo procurou vender o material para os meios de comunicação pelo valor de 500 mil reais. Um dos jornais procurados denunciou o grupo para o MEC que cancelou e adiou o exame. Nesse momento, algumas universidades que haviam decidido utilizar as notas do Enem em seus processos seletivos desistiram de considerá-lo. Dessa maneira, cerca de 40%<sup>18</sup> dos candidatos inscritos para a realização do exame absteram-se de realizá-lo no ano de 2009. Ainda nessa edição, após a realização do exame, foi divulgado pelo INEP um gabarito com as respostas erradas. Segundo as autoridades competentes, parte deste erro ocorreu devido ao fato de que o Enem possui quatro versões da mesma prova que são divididas em quatro cores diferentes. As informações entre elas foram trocadas e divulgadas, o que caracterizou o erro no gabarito final.

No ano seguinte, o exame do Enem também apresentou alguns problemas como vazamento de dados dos candidatos, inversão do gabarito, falha ao citar o trecho de um livro e erro na impressão em um lote de 33 mil provas, na qual havia questões repetidas e outras foram deixadas de fora. Nesse último caso, foram distribuídos 21 mil cadernos com erros para os candidatos. Desse total, 9,5 mil candidatos relataram o problema em atas registradas pelos fiscais de prova e tiveram o direito a realizar uma prova substitutiva. Além disso, em 2010, o tema da redação foi descoberto duas horas antes da realização da prova por uma aplicadora do Enem. Ela avisou ao filho sobre o assunto e ele consultou professores de redação sobre como escrever acerca do tema. A mãe foi processada e o candidato foi desclassificado. No ano de 2010 e 2011, repórteres utilizaram o telefone celular para transmitir à equipe de seus respectivos jornais o tema da redação no momento do exame. Nos dois casos, o INEP se pronunciou explicando que não houve interferência no sigilo ou na realização da prova pois não privilegiou qualquer participante.

Atualmente esse exame exige, como colocado anteriormente, uma prova de redação do gênero dissertativo-argumentativo de no máximo 30 linhas e um mínimo de 7 linhas. Em 2012, foram estabelecidos alguns critérios para a correção da redação que perduram até hoje. Dois corretores atuam separadamente em cada texto e são exigidas do aluno cinco competências (INEP, 2013) para a elaboração da redação, a saber:

- ✓ **Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;

---

<sup>18</sup> Fonte: <http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/polemicas-do-enem/> Acesso em 10/05 2014.

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

Cada corretor atribui uma nota de 0 a 200 para cada uma das cinco competências, compondo uma nota total de 1000 pontos se o candidato receber nota máxima em todas as competências. Caso haja uma divergência superior a 80 pontos em uma competência entre os dois avaliadores, um terceiro corretor tem acesso à prova e a nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. É importante observar que o candidato não tem acesso à correção da prova de redação. Ele apenas pode acessar o espelho da prova, onde é apresentada a pontuação em cada competência e as justificativas para descontos dessa mesma pontuação. Segundo o portal do INEP (2014), “o acesso ao espelho de correção tem o objetivo de vista pedagógica da redação. O participante pode saber qual foi o resultado em cada uma das competências avaliadas e comparar seu desempenho com o dos demais”. No ano de 2011 e 2012, alguns alunos recorreram à justiça por discordar da correção que foi realizada pedindo revisão da nota e obtiveram decisões favoráveis<sup>19</sup>. É importante considerar que, desde a primeira edição do exame, ainda antes da reformulação da prova para o “Novo Enem”, a redação foi colocada como meio de avaliação, sugerindo os mais diversos assuntos.

Diante de todas as características estabelecidas pelo Enem, percebemos que, a noção de língua como um sistema fechado e completo ainda vem sendo trabalhado pelo INEP. Há uma insistência em trabalhar a noção de língua como padrão, já que é necessário apresentar domínio sobre ela, conferindo-lhe um status de estabilidade (imaginária), sem considerar seus aspectos históricos, ideológicos e culturais.

É possível afirmar também que, ao colocar competências necessárias para elaboração da prova estabelecendo assim uma meta a ser cumprida, ao pontuar cada uma dessas competências, além de aceitar apenas um gênero textual como aceitável para a avaliação, o Enem restringe o universo linguístico do candidato constituindo um modelo e considerando

---

<sup>19</sup> Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-estudante-consegue-na-justica-revisao-da-redacao>  
Acesso em 03/05/2014

como errado tudo o que foge a ele. Há a tentativa de modelar o discurso estabelecendo um ciclo em que o aluno disserta sobre os temas que o Enem coloca mas, ao mesmo tempo, há um limite desse dizer pois o aluno deve produzir seu texto de acordo com a rígida estrutura escolar aceita pelos avaliadores. Além disso, na proposta de redação são apresentados ao candidato alguns textos, denominados pelo INEP como “textos motivadores”. Estes textos são relacionados ao tema da redação e espera-se que o aluno leia e apresente seu ponto de vista sobre o tema estabelecido baseando-se nos textos motivadores. Há, neste gesto, uma direção de sentido, ou seja, os textos relacionam-se entre si e articulam-se com o tema, apresentando ao candidato pontos de vista que são considerados pelo INEP como motivadores. Ao apresentá-los desta maneira, o INEP direciona o sentido para a noção de que a maneira como é tratado o tema nestes textos, é algo motivador, estimulante, que desperta interesse e inspira no momento da escrita. Apresentar uma proposta de redação de maneira tão coercitiva é dominar o que pode e o que não pode ser dito, pois,

A forma material que é o texto mexe com a natureza da informação, produz efeitos sob o modo como ela funciona. A natureza do significante (diferentes linguagens) intervém na produção do objeto, por sua vez, constitui o modo de significação deste gesto simbólico. E o que é texto? é uma unidade de significação em relação à situação. (ORLANDI *in* ABREU, 2011, p. 73).

Na tentativa de dominar o discurso do candidato há a reação do aluno em escrever da maneira que lhe é sugerido para alcançar o objetivo. Como vimos, partimos da premissa que somos ideologicamente constituídos. Apresentar um texto em que se pede a opinião sobre determinado assunto, significa, portanto, pedir que se apresente um ponto de vista para expor suas impressões sobre algo. Consequentemente, tentar dominar o que se pode escrever é tentar dominar o que se pensa.

Atualmente, há um documento relacionado a essa prova denominado “A redação no Enem (ano de realização da prova) /guia do participante” desenvolvido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e especialistas na área de avaliação de textos escritos. Esse documento teve duas edições, uma no ano de 2012 e outra no ano de 2013. Segundo o próprio guia, seu objetivo é “esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem” (2013, p.3). O guia discorre detalhadamente sobre cada uma das cinco competências exigidas e vistas anteriormente neste mesmo texto.

Esse documento possui, além do detalhamento dos processos e critérios de correção da prova de redação, a análise da proposta de redação do exame do ano anterior. No guia, há também exemplos de alguns textos desenvolvidos por outros alunos que alcançaram a nota máxima (1000 pontos) na edição do ano precedente. O Governo Federal distribui cópias deste

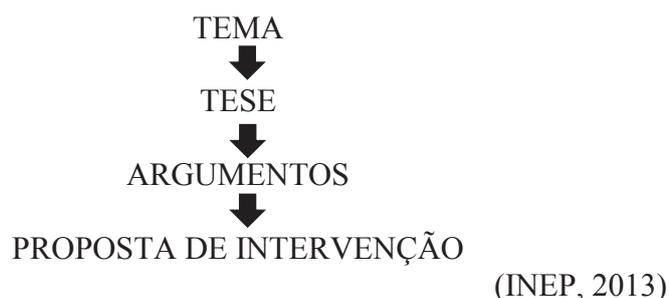
material nas escolas públicas de todo o país e também é possível fazer *download* do material no portal do INEP.

O guia mostra ainda, de maneira específica, o que os corretores esperam da redação do candidato além de fornecer algumas “dicas” de como fazer um bom texto. Ele também oferece aos alunos as regras que serão utilizadas na correção. Segundo o próprio guia de 2013, em nota da presidência do INEP, esse documento tem “como objetivos tornar mais transparente a metodologia da correção da redação e informar o que se espera do participante em cada uma das competências da matriz de referência”.

Um dos primeiros pontos presentes no texto do guia, que não se apresenta no exame do Enem, é a apresentação da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Para melhor compreensão sobre a constituição do corpus de pesquisa, colocaremos o que o INEP considera como base para desenvolver todo o guia para, mais adiante, apresentarmos os recortes. Na apresentação do guia, O INEP apresenta as seguintes colocações:

Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos. (INEP, 2013)

Seguido do seguinte esquema apresentado:



Essa importante parte fundamenta tudo o que é apresentado no guia com relação à redação, a saber, explicação detalhada da avaliação de cada competência exigida, apresentação e análise da proposta de redação da edição do Enem anterior e análise das redações nota 1000 também da edição anterior. Podemos perceber que, já na apresentação, o guia apresenta características que “devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”, buscando assim atribuir ao aluno o resultado da prova, seja ele “bom” ou “ruim” pois as competências exigidas foram ensinadas para ele durante toda a vida escolar, ou

seja, ele já vai para o Enem “pronto”, pois já exercitou, e supostamente aprendeu a colocar em prática as competências fundamentais da produção textual.

Além disso, as competências a serem mostradas devem vir dentro de uma estrutura específica, estrutura de texto imposta, pois o aluno deve falar de um **tema** específico definido pelo Enem, apresentar uma **tese/opinião** controlada, pois, como vimos anteriormente, há uma tentativa de dominação sobre o que se pensa. O aluno também deve desenvolver **argumentos** coerentes, consistentes e coesos deixando novamente por conta do candidato o fracasso caso os argumentos não sejam considerados dessa maneira, sendo que, não há uma orientação sobre o que o Enem avalia como coerente, consistente e coeso, além de exigir que o aluno apresente uma **proposta de intervenção**, ou seja, uma solução para um problema levantado ao longo do texto, tornando obrigatório o ato de apresentar um problema sobre qualquer assunto e solucioná-lo.

Nesse âmbito escolar, o Ensino Médio prepara o aluno com o objetivo apenas de passar no Enem ou na prova de vestibular. Não há uma preocupação com o conhecimento, o sujeito, suas impressões. Ingressar na universidade é o mais importante e essencial. Nesse processo, os sentidos sobre o texto vão sendo deslocados. Os alunos perdem a vontade de se expressar de outra maneira na modalidade escrita, mas frustram-se na medida em que não conseguem contemplar as cinco competências exigidas pela prova do Enem de maneira satisfatória, de maneira eficaz.

### 3.1 DA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Diante disso, nosso objetivo é, através do dispositivo teórico-metodológico desenvolvido pelo Semantista Eduardo Guimarães, analisar e refletir sobre a palavra texto e seus sentidos neste documento, o guia de redação do Enem. Na delimitação do corpus, criaram-se recortes do guia de redação 2013 para possibilitar a análise, já que “construir um corpus discursivo é fazer entrar a multiplicação infinita e a dispersão fragmentada dos discursos no campo do olhar por um conjunto de procedimentos escópicos” (COURTINE, 2006, p.21).

O autor sugere que se realize a análise a partir de um olhar crítico para observar além do que está colocado, atingindo um nível mais profundo do dizer. Portanto, foram selecionados treze fragmentos da edição do guia de redação do Enem 2013 buscando responder as seguintes questões: O que é texto para o Guia do Enem? Que sentidos são produzidos para a palavra “texto” no funcionamento político da enunciação de professores, alunos e governo?

É em busca a respostas para estes questionamentos que mergulhamos no universo do Enem, um universo delicado e polêmico, no nosso ponto de vista, pois toca em questões ainda muito caras ao ensino de língua e a própria área das ciências da linguagem. Assim sendo, é preciso ressaltar que as análises apresentadas a seguir estão fundamentadas nos postulados teóricos da semântica da enunciação, conforme apresentados anteriormente.

## CAPÍTULO IV

### 4 REFLETINDO SOBRE OS SENTIDOS DO TEXTO NO GUIA DO ENEM: OS DSDS

Na sequência, apresentaremos a análise de sete recortes do guia de redação no Enem 2013. Estes recortes foram selecionados por se colocarem em pontos essenciais no documento: O primeiro recorte encontra-se em um item dedicado à apresentação do guia aos candidatos do Enem. Os cinco recortes seguintes foram selecionados por constituírem parte da minuciosa explicação das cinco competências<sup>20</sup> exigidas pelo INEP para produção da redação e avaliada pelos corretores. Já o último recorte encontra-se em um ponto dedicado a encerrar o documento com algumas recomendações ao aluno.

Tomemos, portanto, o primeiro fragmento e, em seguida, as paráfrases para visualizar as relações de sentido estabelecidas:

#### RECORTE 1:

*Afinal, o **Enem** é a porta de acesso a inúmeras universidades públicas, bem como a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Ciências sem Fronteiras e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec). (INEP, 2013, p. 05).*

1' Enem é a porta

1'' Enem é acesso

1''' Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas

1'''' Enem é porta de acesso a importantes programas de governo

O guia de redação é parte do Enem, já que orienta candidatos que realizarão a avaliação de redação este exame. Portanto, destacamos o termo “Enem”, para analisar os sentidos que são produzidos para esta palavra, a fim de uma reflexão ainda mais atenta sobre os sentidos de “texto” para este guia. Pensar o modo como “texto” é significado no Enem, implica compreender de que maneira o Enem significa para o INEP e como isso é colocado aos candidatos ao exame.

As paráfrases realizadas nos revelam uma relação muito particular acerca do sentido de Enem no guia de redação. “Enem” encontra-se predicado por “porta” e “acesso”. Vale

---

<sup>20</sup> Todas as competências foram apresentadas neste mesmo capítulo, no item 3.

observar que o substantivo “porta” está precedido pelo artigo “a”, qualificando-a não apenas como qualquer porta, mas uma porta apenas, “a” porta única, singular, insubstituível. O uso do artigo orienta um sentido de exclusividade na medida em que a qualifica dessa maneira.

Mais adiante, vemos que “porta” articula-se com “acesso”, reiterando o sentido de porta colocado anteriormente. Não se trata de qualquer porta, mas é “a porta” que oferece aproximação de um caminho, garante uma acessibilidade, um ingresso específico, pois a porta é, também, específica.

Após essas considerações, destacamos que o “Enem”, “porta”, e “acesso” e todos os sentidos expostos acima, articulam-se ainda com duas palavras, a saber: “inúmeras” – universidades públicas – e “importantes” programas do governo. As duas palavras estão destacadas no plural, trazendo uma noção de amplitude, de alcance, de possibilidades múltiplas.

Essas opções ainda articulam-se com “universidades públicas” e “importantes programas do governo”. As escolas brasileiras, tomadas como espaço de enunciação, caracterizam um objetivo expressivo de sair da escola e ingressar na universidade. Como vimos anteriormente, não se considera o conhecimento, mas há o contínuo objetivo de sair da escola. Nesse cenário, os dois sintagmas em questão caracterizam uma vantagem em passar na universidade pública, pois há uma relação de prestígio com relação a ela no espaço brasileiro. Além disso, participar de programas do governo também revela um benefício, pois eles oferecem subsídios aos estudantes de ensino superior. Porém, nesse sentido, apenas quem passa pela “porta” tem “acesso” a essas “inúmeras” vantagens. O candidato, portanto, deve ser específico, exclusivo para alcançar um vasto campo de incontáveis opções que apenas o Enem pode oferecer.

O Enem caracteriza-se, dessa maneira, como determinado por “porta” e “acesso” de maneira única, singular. E, por constituir-se dessa forma, traz um significado de que as oportunidades que o candidato pode ter com o êxito no Enem são, também, únicas e exclusivas. Assim, “porta” e “acesso” determinam que o ingresso nas universidades e os programas do governo são lugares específicos para pessoas específicas. O fato de realizar o exame torna-se imprescindível para quem deseja ingressar em uma universidade. Assim, alguns sentidos vão sendo constituídos para o aluno de ensino médio, sentidos esses que contribuem para a prática discente e docente no espaço de enunciação da sala de aula. A partir disso, podemos observar os sentidos observados pelo seguinte DSD:

ENEM	porta	Inúmeras universidades públicas
	acesso	Importantes programas do governo

A partir das observações realizadas acerca do sentido de “Enem” no guia do participante, é possível refletir sobre os sentidos de texto neste documento e sua relação com o sentido de Enem já exposto.

#### RECORTE 2:

*Na redação do seu **texto**, você deve procurar ser claro, objetivo e direto, empregar um vocabulário mais variado e preciso, diferente do que utiliza quando fala, e seguir as regras estabelecidas pela modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. (INEP, 2013, p. 11).*

2' Texto é redação

2'' Texto é claro

2''' Texto é objetivo

2'''' Texto é direto

2''''' Texto é vocabulário variado

2'''''' Texto é vocabulário preciso

2'''''''' Texto é diferente da fala

2'''''''''' Texto é seguir regras estabelecidas pela modalidade escrita formal da língua portuguesa

Iniciamos observando o primeiro aparecimento da palavra “texto”. Neste recorte, ela estabelece uma relação sinonímica com “redação”, pois se refere ao texto como um elemento que constitui o ato de redigir, portanto, constitui escrita. Deste modo, texto está aqui entendido como algo que é redigido apenas. Além disso, “texto” aparece reescriturado com uma função determinada pelos verbos “deve” e “ser”. Portanto, para ser classificado como tal, “texto” tem a obrigação, a imposição de ser claro, objetivo e direto, ou seja, eles devem constituir-se apenas dessa maneira, e não de outra.

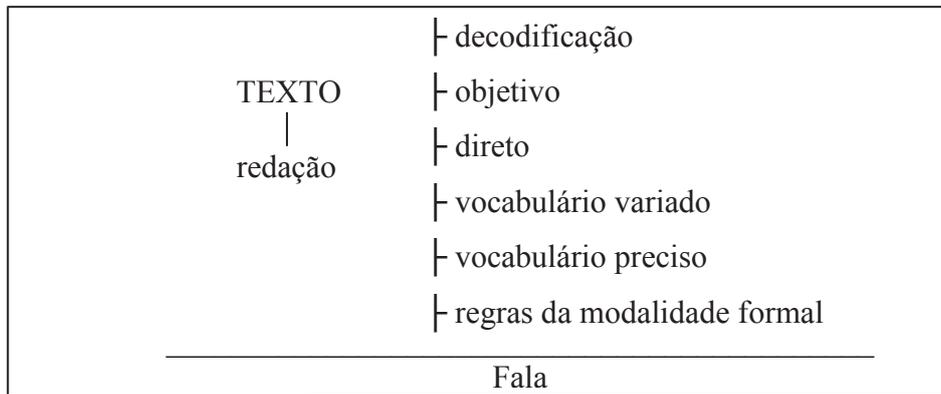
Além dos verbos “deve” e “ser”, a palavra “texto” articula-se com o verbo “empregar”. Esse verbo qualifica texto apenas quando há o uso de um vocabulário variado e preciso, isto é, há um vocabulário específico, segundo o guia de redação, para que o que está posto no papel seja considerado texto. Ademais, este vocabulário classifica-se como diferente da fala, fazendo com que a linguagem falada, segundo o INEP, não seja considerada como texto nessa cena enunciativa.

Outro verbo é utilizado na continuação da frase em questão: o verbo “seguir” que se articula com “regras estabelecidas”. Essas regras pertencem à modalidade escrita formal da língua portuguesa e o texto deve segui-la, mostrando uma maior relação com a diferença da linguagem falada colocada anteriormente. O INEP propõe que a escrita é diferente da fala e a escrita segue regras estabelecidas pela modalidade formal. O texto deve seguir essas regras para estar de acordo com o que é considerado texto pelo INEP.

Dessa maneira, o guia de redação trabalha com conceitos que o aluno deve seguir. Todos estes conceitos encontram-se articulados com a Competência 1 em que o candidato deve demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. A própria designação “competência” já traz sentidos ao aluno de que, se ele obtiver pontuação máxima nesse item, é competente no domínio da língua. E isso constitui uma diferença quando o oposto ocorre, ou seja, quando ele tem qualquer desconto na pontuação, é considerado cada vez menos competente naquilo que lhe foi ilusoriamente proposto, naquilo em que ele simplesmente deve demonstrar. Dessa maneira, “o sujeito que escreve no Enem tem a ilusão de controle, porém é submisso ao discurso pedagógico, ao discurso autoritário e capitalista que “separa os sujeitos competentes” (SIMÕES, 2014, p.38)”.

O guia sugere que o aluno seja claro, objetivo e direto, partindo do pressuposto que esses aspectos “devem ter sido desenvolvidos durante os anos de escolaridade” (INEP, 2013, p.7), sem considerar que cada candidato tem seus próprios sentidos sobre cada um desses conceitos. Há uma exigência de um vocabulário variado e preciso que segue regras estabelecidas. Nessa cena enunciativa, em que o locutor-candidato está em uma relação de dependência para alcançar o objetivo de passar no exame, suas significações são limitadas.

Todos esses conceitos estão ainda relacionados com “fala” em uma relação antonímica, pois a escrita é deferente dela. Portanto, quando a escrita é clara, objetiva, direta, com vocabulário variado e preciso em que se seguem regras estabelecidas pela modalidade formal, a linguagem falada se constitui como diferente de tudo isso. Por se qualificar dessa maneira, não pode ser de outra, pois é diferente. Por constituir diferença, não é texto. Tudo isso vem relacionado a primeira competência exigida pelo INEP. Caso o candidato não consiga êxito nessa competência, ele demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa, ou seja, ele desconhece a própria língua. Temos, dessa forma, o seguinte DSD do primeiro recorte, que se refere à primeira competência exigida pelo Enem:



Vamos observar, nesse instante, o recorte que se refere à segunda competência exigida pelo Enem e suas relações de sentido:

### RECORTE 3:

*O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.* (INEP, 2013, p. 15).

3' Texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista

3'' Texto dissertativo-argumentativo é defender um ponto de vista

3''' Texto dissertativo-argumentativo é fundamentado com argumentos

3'''' Texto dissertativo-argumentativo é influenciar a opinião

3''''' Texto dissertativo-argumentativo é expor ideias

3'''''' Texto dissertativo-argumentativo é explicar ideias

3''''''' Texto dissertativo-argumentativo é explicar opinião

Diante das paráfrases apresentadas, atentemo-nos para a articulação que se constitui com o predicado “organizado na defesa de um ponto de vista”, mais especificamente com os sentidos trazidos para “organizado” na cena enunciativa da elaboração da avaliação de redação. No momento de realização da prova, o aluno tem acesso a alguns “textos motivadores”, mencionados anteriormente. Nestes, são apresentados conceitos para que os candidatos trabalhem uma perspectiva sobre o tema proposto. Dessa forma, na cena enunciativa em que ele escreve para quem o avalia, o locutor-autor procura nos textos motivadores o sentido que o avaliador espera dele, ou seja, o que “ele quer que eu escreva”. Dessa forma, seu trabalho é identificar o sentido correto e organizá-lo em um novo texto, defendendo o ponto de vista identificado e novamente exposto, de maneira a organizá-lo.

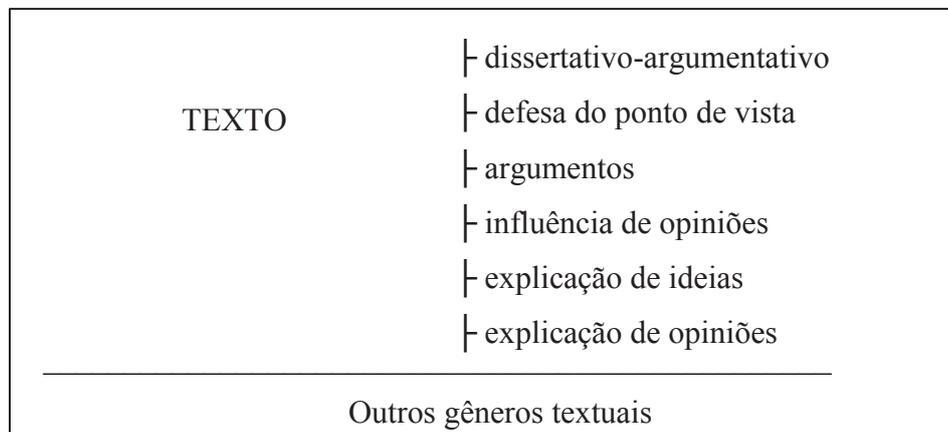
Podemos perceber que se estabelece uma relação bastante particular não só com a palavra texto, mas com o gênero dissertativo argumentativo. Portanto, todos os sentidos expostos acima se articulam com um gênero textual específico. Há, nesse instante, uma delimitação da exposição linguística do locutor-aluno. Se ele tentar manifestar-se de outra maneira, não será considerado apto nessa competência, pois o gênero está determinado. Para o guia de redação, é “texto” apenas o que for produzido de acordo com a estrutura dissertativo-argumentativa, o que for desenvolvido em desacordo com esse gênero é desconsiderado. O guia procura então, esclarecer ao aluno o que significa escrever de acordo com esse gênero.

Para iniciar, é colocado que esse gênero organiza-se defendendo um ponto de vista, uma opinião sobre determinado assunto. Esse assunto, na cena enunciativa da realização do exame, é determinado pelo INEP todos os anos, e fornecido aos alunos como o tema de redação. Os alunos tem acesso ao tema apenas no momento da realização da avaliação. Não há uma escolha do estudante em dar opinião sobre algo que lhe interessa, que constitui seu conhecimento. O candidato é compelido a utilizar argumentos para defender um tema que faz parte do interesse dos idealizadores do exame.

Ademais, além de expor suas opiniões sobre algo que talvez desconheça, o candidato, para produzir um texto dissertativo-argumentativo, procura explicar essas opiniões. Seu objetivo é justificar, de maneira imposta, sua opinião a respeito do tema pré-estabelecido. Vemos, nesse exercício, a tentativa de controlar os sentidos, de colocar no padrão, sem observar que “texto é uma unidade de significação em relação à situação” (ORLANDI, 2006, p.5). O aluno coloca no papel sentidos que desconhece e que lhe são pré-determinados, pré-estabelecidos, porém, não aparenta funcionar dessa maneira pois o INEP trabalha com o gênero dissertativo –argumentativo, um gênero em que a opinião do autor estará exposta e com o qual ele está acostumado a se expressar, pois no ensino médio ele foi preparado para isso.

Através das paráfrases, observamos também que o texto dissertativo deve influenciar a opinião do leitor. O objetivo do locutor-autor deve ser o de fazer com que o leitor partilhe de seus conceitos e comece a participar de seus julgamentos com relação ao tema. Diante disso, o locutor-autor tem a tarefa de conseguir convencer o leitor de que a sua opinião é a correta. Mais uma vez, o aluno procura acertar o que é o correto a ser feito, tanto com relação à opinião, quanto com relação ao modo de convencimento. Se ele acertar a opinião e o melhor modo de convencer, o leitor, que não é apenas leitor, mas também avaliador estará persuadido e convencido de que o candidato encontra-se apto nesta competência.

Este recorte, como dito anteriormente, encontra-se relacionado com a segunda competência exigida pelo guia de redação, que determina a compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. O candidato considerado inapto nessa competência tem para si a responsabilidade de não ter compreendido o tema corretamente. Ou seja, se ele não desenvolver o texto de acordo com o que a proposta de redação determina, ele não compreendeu o que era para ser feito, isentando o INEP de qualquer desconto de pontuação que o aluno possa ter recebido, como se os sentidos do que deve ser feito na prova estivessem completos, inteiros na proposta de redação e de uma maneira correta e com a máxima clareza para todos. Dessa forma, podemos considerar o seguinte DSD:



Acerca das considerações acima, observaremos nesse instante o sentido de texto com relação à competência 3 no guia do participante do Enem.

#### RECORTE 4:

*A coerência se estabelece a partir das ideias apresentadas no **texto** e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor.* (INEP, 2013, p. 18).

4' Texto é estabelecer coerência das ideias

4'' Texto é conhecimento dos interlocutores

4''' Texto é construção do sentido

4'''' Texto é expectativa do leitor

Observamos agora, de forma muito particular, o fragmento da competência 3, que exige dos alunos “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2013).

Na primeira paráfrase apresentada, é possível perceber que há uma definição para “texto” ligada a um verbo que implica determinada responsabilidade ao locutor-autor, ou seja, a coerência só se torna possível se for estabelecida, instituída de alguma maneira nas ideias apresentadas. Além disso, o guia coloca a coerência como algo que já existe, algo de que já se tem conhecimento e se coloca no momento da escrita. É como se houvesse uma coerência que não fosse visível, mas que já existe, e é tarefa do autor descobri-la. Não há constituição da coerência por parte do locutor-autor, o que há é apenas uma conexão correta das ideias apresentadas no texto. A coerência ainda encontra-se, portanto, em uma relação de dependência com as ideias apresentadas.

Ademais, a relação de dependência também se encontra fortemente marcada por outra condição: os conhecimentos entre os interlocutores. Considerando a cena enunciativa em que o locutor é aquele que escreve e o interlocutor é aquele que lê, o conhecimento de quem escreve e de quem lê é que determina a coerência. Nessa cena, o locutor-autor enquanto configurado politicamente, tomado pelo agenciamento enunciativo, confere para si a responsabilidade de ter ciência do que é conhecido ou desconhecido ao interlocutor, sendo compelido a redigir de acordo com as expectativas de quem o avaliará. Dessa forma, lhe é imposto compartilhar conhecimento com um interlocutor que ele desconhece, não tem contato, mas que o locutor-autor deve saber quais são seus imaginários sobre o texto e, além disso, deve concordar com ele.

Mais adiante, podemos observar nas paráfrases que o texto é construção do sentido. Ao utilizar a contração prepositiva “do” (de + o) apontando para “sentido”, há uma relação de unicidade aí colocada, marcando que há um sentido apenas relacionado às ideias apresentadas e aos conhecimentos entre os interlocutores citados anteriormente. Portanto, as possibilidades de outros sentidos são fechadas, conferindo ao locutor-autor ou locutor-candidato a total responsabilidade de desvendar o sentido ali colocado.

Todas as considerações sobre “construção do sentido” impostas pelo guia de redação vêm relacionadas com o verbo “garantir”, isto é, garante-se no sentido de conseguir alcançar a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. A garantia aí colocada relaciona-se com as expectativas do leitor. Aquilo que o leitor espera do texto é que garantirá o sentido da escrita. É como se não dependesse apenas do locutor-autor a construção do sentido, pois as expectativas do leitor constituem sentido. Porém, é tarefa do locutor-candidato fazer com que a expectativa do leitor seja desvendada em um sentido apenas, garantindo coerência, sentido, capacidade e competência – nesse caso, a competência designada “3”, pelo INEP – ao próprio locutor-aluno.

Podemos apontar, em uma relação de sinonímia, que o texto depende da coerência para existir, ou seja, só há texto se existir coerência. Por conseguinte, só há coerência se existir acordo do locutor com o ponto de vista do interlocutor, restringindo o sentido para apenas um, fazendo com que o locutor realize a tarefa de desvendá-lo. Só assim garante-se a construção desse sentido, garantindo-lhe também, coerência, configurando assim o seguinte DSD:

TEXTO	
Coerência	<ul style="list-style-type: none"> <li>├ acordo de ideias/pontos de vista entre interlocutores</li> <li>├ sentido único</li> <li>├ competência</li> </ul>

O próximo recorte a ser analisado refere-se ao sentido de “texto” relacionado à competência 4 no guia do participante do Enem, que exige do candidato demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. (INEP, 2013)

#### RECORTE 5:

*A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do **texto** e a interdependência entre as ideias.* (INEP, 2013, p. 19).

5' Texto é organização

5'' Texto é exigência

5''' Texto é uma relação entre frases e parágrafos

5'''' Texto é sequenciação coerente

5''''' Texto é interdependência entre ideias

No recorte considerado, pode-se constatar que texto aparece reescriturado em um processo de substituição por “organização textual”, lembrando o que foi colocado nas exigências das competências anteriormente mencionadas, principalmente com relação ao recorte 3, que se refere à competência 2.

“Texto”, neste recorte, encontra-se reescriturado por “organização textual”. No recorte 3, vimos que organizar um texto dissertativo-argumentativo constitui identificar um sentido e redizê-lo com palavras próprias. “Organização textual” como reescrituração de “texto”,

portanto, pode ser articulado com o sentido de “organização” colocado pelo recorte 3. Dessa maneira, “texto” é entendido, pelo guia do Enem, como algo que está em um processo constante de determinação de sentido único, de unicidade.

“Organização textual” ou “texto” ainda articula-se com o verbo “exigir”, determinando que o texto estabeleça ordem para se constituir como tal, caso contrário, não se trata de uma organização textual. Nesta ordem, há uma relação entre frases e parágrafos que deve ser realizada pelo locutor-autor. Porém, não se trata de qualquer relação entre frases e parágrafos, mas somente aquela que garante a sequenciação coerente do texto. Novamente vemos a utilização do verbo “garantir”. Neste recorte, ele também aponta para o sentido de conseguir alcançar, como se a “sequenciação coerente” e a “interdependência entre as ideias” já estivessem postas em algum lugar, e o trabalho do candidato é encontrá-las.

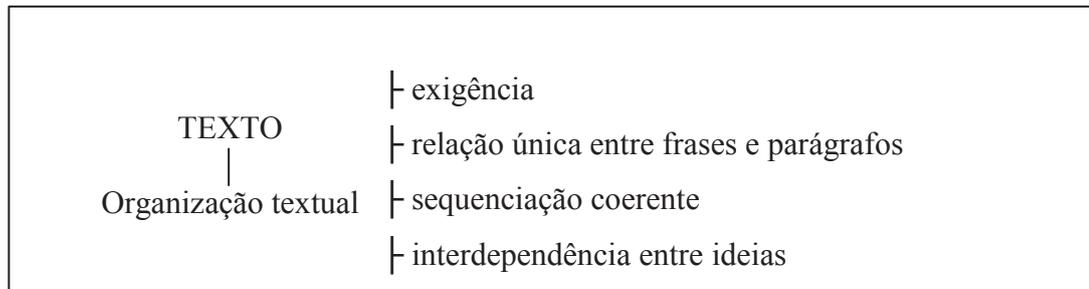
“Sequenciação” vem aqui colocado também como algo que se apresenta um após o outro, dispondo uma sequência relacionando frases e parágrafos. Portanto, trata-se de uma sequência que mantém as relações entre frases e parágrafos conectando-os e tornando-os pequenas partes de algo maior, constituindo-o, pois, encontra-se precedida do artigo “a” apontando para (apenas uma) direção, rememorando o sentido de unicidade tratado anteriormente.

Dessa forma, há (uma) sequenciação que também não está posta como qualquer sequenciação, mas uma sequenciação qualificada como coerente. Vimos, no recorte anterior, que coerência é determinada por sentido único, competência e acordo de ideias entre os interlocutores. Assim, para o guia de redação, sequenciação coerente é aquela que organiza um aglomerado e dá o sentido único que se encontra, nesta cena enunciativa, nos textos motivadores.

Além disso, o “texto” também exige a interdependência das ideias, ou seja, uma ideia deve estar mutuamente ligada à outra de maneira coerente, com sentidos únicos. Porém, o locutor-autor escreve desconhecendo a interpretação que pode ser realizada pelo seu interlocutor. O interlocutor, por sua vez, interpreta “as ideias” do locutor-autor avaliando a relação de interdependência de acordo com seu imaginário. Assim, a obrigação de escrever sob uma relação de interdependência é do autor, mas quem observa se há essa relação de interdependência é o interlocutor, neste caso, o avaliador. Os sentidos do locutor-autor são, portanto, ignorados, pois quem avalia também desconhece a interpretação realizada por este locutor. Assim, cada um dos interlocutores tem, em seu imaginário, uma interpretação sobre esta relação de interdependência, tornando-a, no texto, possível para um, mas impossível para o outro. Novamente quem deve torná-la visível para o interlocutor é o autor, estabelecendo

para este autor uma relação de responsabilidade absoluta sobre os sentidos postos e posteriormente interpretados.

Há, deste modo, a constituição do seguinte DSD, referente ao quinto recorte retirado do guia de redação 2013, desenvolvido pelo INEP:



O próximo recorte a ser analisado relaciona-se com a quinta e última competência exigida pelo Enem em que o candidato deve elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (INEP, 2013)

#### RECORTE 6:

*Ao redigir seu **texto**, procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias.* (INEP, 2013, p. 22).

6' Texto é evitar propostas vagas

6'' Texto é evitar propostas gerais

6''' Texto é buscar propostas concretas

6'''' Texto é buscar propostas específicas

6''''' Texto é buscar propostas consistentes

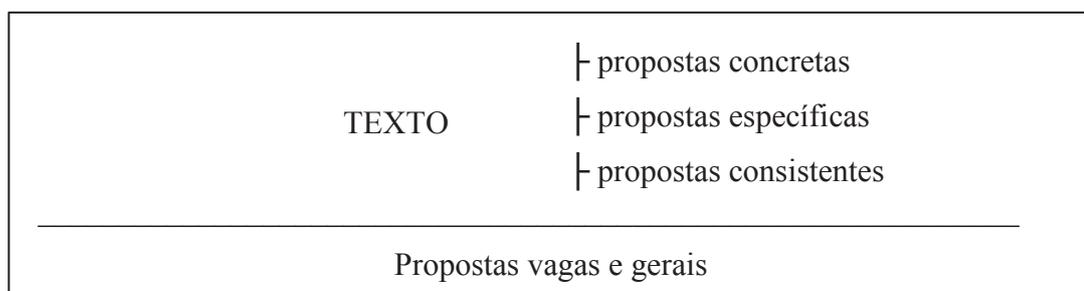
Neste recorte, é possível perceber que há uma preocupação inicial em orientar o candidato sobre o que ele não deve fazer. Na cena enunciativa relacionada a esta competência, exige-se que ele elabore uma proposta de intervenção sobre o tema, ou seja, ela “precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la”. (INEP, 2013, p. 22).

O candidato deve interferir na vida social, trazendo soluções possíveis para os problemas abordados no desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo. O texto, de acordo com essa competência específica, não deve ser “vago” e nem “geral”, exigindo que o aluno seja específico em sua escrita, estabelecendo uma classificação de valores das propostas

estabelecidas pelos candidatos: independente dos sentidos que a proposta desenvolvida tem para o candidato, o que for considerado “vago” ou “geral” é passível de perder pontos. Não se considera aquilo que o candidato desenvolve de acordo com seus próprios sentidos. A proposta de intervenção desenvolvida pelo candidato é considerada “vaga” ou “geral” de acordo com o imaginário do corretor sobre esses conceitos. Ele coloca, portanto, suas impressões no momento da avaliação, fundamentado em seus conceitos apenas, ignorando o que pode ser considerado como “vago” ou “geral” para o locutor-autor.

Dessa forma, o candidato começa uma busca por respostas. Novamente, observamos a reafirmação do que foi citado anteriormente: é como se algo já estivesse colocado em algum lugar por alguma razão e a tarefa do locutor-autor é a de encontrar o que está escondido. É um algo “concreto”, ou seja, para o INEP, a proposta é algo real, mas que pode estar invisível para o candidato. É “específica” reiterando o sentido de exclusividade e especificidade, apontado com relação ao Enem na análise do primeiro recorte.

O Enem, como sendo uma porta específica, exige soluções específicas para os problemas apontados. Assim, constitui-se na diferença: aquele que consegue buscar e alcançar uma “boa” proposta de intervenção é o candidato exclusivo, específico para superar o Enem. Aquele que não consegue não se qualifica como específico pois é considerado como geral. Temos, portanto, o seguinte DSD:



Portanto, observaremos as considerações sobre o último recorte do guia de redação do Enem 2013, em que há uma análise da proposta de redação do exame relativo ao ano anterior, designado “Recomendações”.

#### RECORTE 7:

*Para o seu bom desempenho, você deve fazer, antes de escrever a sua **redação**, uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado.* (INEP, 2013, p. 25).

7' Texto é leitura cuidadosa da proposta

7'' Texto é leitura cuidadosa dos textos motivadores

7''' Texto é leitura cuidadosa das instruções

7'''' Texto é compreensão perfeita do que está sendo solicitado

No recorte em questão, é possível observar que tudo o que se apresenta como condição para o aluno cumprir, vem colocado por um objetivo bastante particular, antes das condições que serão estabelecidas: ter um bom desempenho. O locutor-autor que deseja ter um bom desempenho deve necessariamente obedecer ao que é apresentado pelo INEP. Caso contrário, o desempenho é diferente disto, e não é classificado como “bom”.

Depois disso, o bom desempenho textual vem antes mesmo de um gesto de escrita, pois está presente na leitura. Porém essa leitura deve ser cuidadosa com relação às propostas apresentadas, aos textos motivadores e às instruções colocadas pelo exame, para que o candidato compreenda perfeitamente o que se pede. Fica, novamente, a responsabilidade para o autor caso seja cometido algum erro em sua prova.

As exigências necessárias estão na seção destinada às “Recomendações” do guia de redação, ou seja, é como se o guia do Enem estivesse aconselhando o aluno a fazer tudo o que está posto. Dessa maneira, o Enem abstém-se de qualquer responsabilidade sobre o desempenho do candidato. Além disso, essas recomendações articulam-se com a leitura cuidadosa tanto das propostas apresentadas, dos textos motivadores das instruções colocadas pelo exame. O INEP indica, dessa forma, que todos os sentidos que podem ser interpretados sobre a proposta de redação do Enem estão colocados de maneira correta. Não há possibilidade de interpretar de outra maneira, pois se houver, não houve compreensão perfeita do que foi solicitado, ou seja, o que foi solicitado “perfeitamente” foi interpretado pelo candidato de maneira errada. Portanto, a compreensão perfeita do que se pede determina a elaboração dos sentidos de “texto” – impostos pelo INEP – que, por sua vez, são determinados por uma leitura cuidadosa de tudo o que é pedido.

Não há a consideração sobre os sentidos que são construídos por esse candidato. Há uma coerção, uma imposição na maneira de orientar. Dessa forma, candidatos, alunos, autores, futuros profissionais são reduzidos a buscar a fonte da resposta correta, desistindo de expressar-se. Não há interesse no falante em colocar seus sentidos sobre algo, mas ele começa a percorrer um caminho para descobrir o que está oculto e, ao final desta trajetória, seu objetivo desdobra-se em expor o que estava aparentemente escondido e foi exclusivamente encontrado por ele, reduzindo o conhecimento a um caminho para sair da escola. Diante disso, temos o seguinte DSD:

Compreensão perfeita	TEXTO	┆ leitura cuidadosa da proposta ┆ leitura cuidadosa dos textos motivadores ┆ leitura cuidadosa das instruções
----------------------	-------	---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a proposta foi refletir os sentidos de “texto” no guia de redação Enem à luz da Semântica da Enunciação. Vimos que, neste domínio teórico, a enunciação é um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso. No acontecimento enunciativo, uma posição enunciativa recorta o interdiscurso, fazendo com que a textualidade não se refira ao falante empírico, mas diz respeito a um agenciamento do lugar social de locutor. Portanto, ao constituir texto, os enunciados se reportam sempre a enunciados de outras enunciações anteriores.

No espaço político da enunciação em que o INEP coloca o Enem como porta de acesso para as principais universidades do país, há um dizer constituído pela diferença: ao estabelecer um conceito de texto como sinônimo de unicidade em um documento criado para orientar estudantes, o exame colabora para que, em sala de aula, haja a prática para que sejam criados (re)produtores de discursos instituídos pelo próprio exame. Dessa forma, aquele que não “compreender perfeitamente” o que for pedido e cometer um deslize é considerado inapto ao acesso para as portas das universidades.

Observamos no guia, pelos DSDs desenvolvidos, o que já estava inscrito sobre os sentidos da palavra “texto”. É possível afirmar que os sentidos são delimitados em cada gesto de orientação colocado no guia de redação: na especificação de um tema, ao exigir competências, ao apresentar o exame, ao estabelecer (uma) estrutura específica e, principalmente, ao conceituar “texto”. Dessa maneira, silenciam-se (outros) sentidos para o locutor-autor, locutor-aluno, locutor-candidato, locutor-professor, locutor-cidadão, suprimindo o locutor-possibilidades.

Destacamos que os sentidos observados nas análises nos revelam que há, na prática docente do ensino médio, uma coerção sobre “texto” principalmente com relação ao gênero dissertativo-argumentativo. Diante disso, o aluno busca pelo conhecimento limitando-se a dizer apenas como argumentar sobre temas específicos, procurando acertar o que o interlocutor espera do autor. Não se permite conhecer a voz do locutor-aluno, mas o objetivo é observar de que maneira ele absorveu os sentidos considerados corretos pelo guia e como ele os reflete em sua produção textual.

Considerar o texto procurando analisar seu sentido, desconsiderando o conceito de unicidade, mas tomando-o como um integrado de enunciados, reflete uma preocupação em dizer de que modo um texto significa, permitindo conhecer, no nível semântico-discursivo os

sentidos que estão nele, observando-o além da estrutura gramatical, do “bem escrever” para poder sair da escola, apenas.

Além de considerar a estrutura textual, o intuito em olhar a constituição do lugar social do falante e seus sentidos, observando como isso se reflete em suas produções textuais é fundamental para acabar com a inquietação com um modelo de ensino que revela uma manipulação da produção de conhecimento, estabelecendo uma coerção intelectual, sem possibilidade de deslocar o(s) sentido(s) daquilo que é sugerido pelo Enem:

(...)

- Professora, nesse texto a gente não pode colocar a culpa no governo, certo?
- Como assim?
- O Enem é do governo. Então não pode falar mal dele, senão a gente não passa.
- Não é isso. Use argumentos para defender seu ponto de vista. Se você tem algum argumento contra o governo, use-o. A questão não é se você concorda ou não com o governo...
- Tá... Mas eu não vou falar mal. Já pensou se eu não passo por conta disso?

Minas Gerais, 2013.  
Pátio de uma escola da cidade de Itajubá.  
Aula de Redação no 2º ano do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS CITADAS

ABREU, A. S. C. **Gestos de escrita em ambientes virtuais – uma análise.** In DIAS, C. (Org). *E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital*. Campinas, SP. 2011. Série e-urbano, vol.1. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/pdf/eurbano5.pdf> Acesso em 10 maio 2014.

ACHARD, P [et al.]. **O Papel da Memória.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

BENVENISTE, E. **Natureza do signo linguístico.** In: *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1991.

BENVENISTE, E. **Os níveis de análise linguística.** In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II.** Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dispõe sobre o Enem. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> Acesso em 02 maio 2014.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília, Secretaria de Educação básica, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **A redação no Enem 2013: guia do participante.** Brasília: Diretoria de Estudos Educacionais, 2013. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_participante\\_redacao\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf) Acesso em 29 dez 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310) Ministério da Educação, 2013. Acesso em 29 dez 2013.

COURTINE, J. **Metamorfoses do discurso político:** Derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, E. **Domínio Semântico de Determinação.** In MOLLICA, M. C. de M. GUIMARÃES, E. (Org). *A palavra – forma e sentido*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de texto – Procedimentos, Análise, Ensino.** Campinas, SP: Editora RG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Civilização na Linguística Brasileira do Século XX.** In *Matraga*. Rio de Janeiro, RJ, nº 16, 2004. Disponível em: <http://www.pgletas.uerj.br/matraga/matragal6/matragal6a12.pdf> Acesso em 11 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas, SP: Pontes, 2ª Edição, 2005.

\_\_\_\_\_. **Texto e Enunciação.** In: *Organon*. Porto Alegre: Ver. Do Inst. Letras/UFRGS, v. 9, nº 23, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29360/18050> Acesso em 27 fev 2014.

INDURSKY, F. **O Texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** In: RODRIGUES, S. ORLANDI, P. (Org). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** São Paulo, SP: Editora Cultrix, 19ª edição, 2003.

KNACK, C. **Enunciação e estudo do texto: Um esboço de princípios e de categorias de análise.** In: *Anais do SITED*. Porto Alegre, PUCRS, 2010. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/CarolinaKnack.pdf> Acesso em 05 mar. 2014

KOCH, I. V. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>. Acesso em 04 mar. 2014.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso.** Campinas: Pontes, 2003.

MARCURSCHI, L. A. **Aspectos Linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido.** In: *Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Fortaleza: UFC. Ano 1, nº1, 1999. Disponível em: [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano1\\_no1\\_01.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_01.pdf). Acesso em 28 fev. 2014.

MASSMANN, D. R. **Línguas – culturas e retórica: análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua francesa e língua portuguesa na esfera escolar.** Tese de doutorado. São Paulo, 2009.

MATTE, A. C. F. LARA, G. M. P. **Um panorama da semiótica greimasiana.** Belo Horizonte, MG: UFMG. Disponível em [http://www.letras.ufmg.br/arquivos/matte/artigos/artigoAlfa\\_Matte\\_Lara2009\[3\].pdf](http://www.letras.ufmg.br/arquivos/matte/artigos/artigoAlfa_Matte_Lara2009[3].pdf) Acesso em 06 mar. 2014.

MENDES, C. M. Da linguística estrutural à semiótica discursiva: um percurso teórico epistemológico. In: *RAÍDO*, vol. 5, Nº 9, 2011. Disponível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/975/810> Acesso em 11 mar. 2014.

OLIVEIRA, R. P. de. **Semântica.** In MUSSALIN, Fernanda. BENTES, A. C. (Org). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil.** In Anais do VI Seminário de estudos em análise do discurso. Porto Alegre, UFRGS, 2013. Disponível em : <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf> Acesso em 27 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto - formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. Organizado por Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi. Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo, S.P.: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Texto e Discurso**. In: *Organon*. Porto Alegre: Ver. Do Inst. Letras/UFRGS, v 9, nº 23, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365/18055> Acesso em 27 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, E. **Unidade e dispersão: uma questão de texto e do sujeito**. In: *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC, Série cadernos PUC, n. 31, 1988.

PECHÊUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 2009

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. 22ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. 24ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SIMÕES, S. M. R. **A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar**. Dissertação de Mestrado. Pouso Alegre, MG, 2014.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BONIFÁCIO, C. MACIEL, J. **Linguística textual**. Fascículo. Paraíba, Editora Universitária UFPB, 2010. Disponível em [http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/linguistica\\_textual\\_1360183766.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/linguistica_textual_1360183766.pdf) Acesso em 04 mar. 2014.

OLIVEIRA, S. Análise de texto um olhar de semanticista. (resenha) Campinas, SP: Unicamp. Disponível em <http://www.artistasgauchos.com/conexao/08/11Resenha-Sheila.pdf> Acesso em 29 dez 2013.

**ANEXO A – GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM 2013**

**A REDAÇÃO NO**  
**ENEM 2013**  
**GUIA DO PARTICIPANTE**

Brasília-DF  
2013



**Equipe Técnica**

Diretoria de Avaliação da Educação Básica - Daeb

**Revisão Externa**

Universidade de Brasília - Centro de Seleção e Promoção  
de Eventos - Cespe

**Equipe de Editoração**

Diretoria de Estudos Educacionais - Dired



## Prezado participante,

Está chegando a data de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nós, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sabemos da importância desse dia para milhões de brasileiros de todas as idades. Afinal, o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas, bem como a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Ciências Sem Fronteiras e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec).

Considerando a importância desse Exame, no ano passado desenvolvemos a primeira versão do *Guia do Participante: A redação no Enem 2012*, que teve como objetivos tornar mais transparente a metodologia de correção da redação e informar o que se espera do participante em cada uma das competências da matriz de referência. Ainda na edição de 2012, pela primeira vez, o Inep apresentou a vista pedagógica das redações, que permitiu ao participante a visualização da sua redação com informações da avaliação por competência, possibilitando reflexão pedagógica mais aprofundada sobre seu desempenho. Essa vista pedagógica da redação, inédita no país, principalmente considerando a escala do Enem (foram mais de 5 milhões de imagens e avaliações disponibilizadas), contribui para que aperfeiçoemos cada vez mais o processo de correção da redação e a disponibilização dos resultados.

Assim, como aprimoramento do processo, apresentamos a nova versão do *Guia do Participante*, atualizada para a edição do Enem 2013. Este guia, desenvolvido pela equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e por especialistas na área de avaliação de textos escritos, vem agregar informações no intuito de auxiliar em seus estudos e em sua preparação para o Exame. O guia busca esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem, responder às principais dúvidas dos participantes e mostrar exemplos de redações que obtiveram nota máxima no Enem 2012. Na oportunidade, agradecemos aos autores, participantes do Enem 2012, que permitiram a divulgação de suas redações e parabenizamos-los.

Desejamos a você bons estudos e sucesso no Enem 2013!

**Presidência do Inep**







<b>1</b>	APRESENTAÇÃO.....	7
<b>2</b>	MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO 2013 - DETALHAMENTO POR COMPETÊNCIA .....	11
2.1	Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.....	11
2.2	Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.....	13
2.3	Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.....	18
2.4	Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.....	19
2.5	Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.....	22
<b>3</b>	PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2012.....	24
3.1	Recomendações .....	25
<b>4</b>	ANÁLISE DE REDAÇÕES NOTA 1000 - ENEM 2012 .....	27
<b>5</b>	LEIA MAIS, SEJA MAIS.....	41







# 1 APRESENTAÇÃO

Caro participante,

Você está se preparando para realizar o Enem 2013, constituído de quatro provas objetivas e uma prova de redação.

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.



A seguir, vamos esclarecer algumas dúvidas sobre o processo de avaliação:

▶ **Quem vai avaliar a redação?**

O texto produzido por você será avaliado por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro.

▶ **Como a redação será avaliada?**

Os dois professores avaliarão seu desempenho de acordo com os seguintes critérios:

**Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

**Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

**Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

**Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

### ► Como será atribuída a nota à redação?

Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1000 (mil) pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

### ► O que é considerado “discrepância”?

Considera-se “discrepância” a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores quando:

- elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou
- a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências.

### ► Qual a solução para o caso de haver “discrepância” entre as duas avaliações iniciais?

A redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador.

A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem.

► **E se a “discrepância” ainda continuar depois da terceira avaliação?**

A redação será avaliada por uma banca presencial composta por três professores, que atribuirá a nota final do participante.

► **Quais as razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação?**

A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- texto com até 7 (sete) linhas;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
- desrespeito aos direitos humanos; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

---

**IMPORTANTE!**

Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do caderno de prova acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo autor do texto.

---

---

**IMPORTANTE!**

Procure escrever sua redação com letra legível, para evitar dúvidas no momento da avaliação. Redação com letra ilegível não poderá ser avaliada.

---

---

**IMPORTANTE!**

O título é um elemento opcional na produção da sua redação e será considerado como linha escrita.

---

---

**IMPORTANTE!**

A implantação definitiva do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa deveria ocorrer no Brasil a partir de 1º de janeiro de 2013, segundo decreto presidencial de 2008. No entanto, um novo decreto ampliou o período de transição até 31 de dezembro de 2015. Até lá, coexistirão a norma ortográfica atualmente em vigor e a nova norma estabelecida por meio do acordo.

---

► **Como será avaliada a redação de participantes surdos ou com deficiência auditiva?**

Serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

► **Como será avaliada a redação de participantes com dislexia?**

Serão adotados critérios de avaliação que levem em conta questões linguísticas específicas relacionadas à dislexia.



## 2 MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO 2013 - DETALHAMENTO POR COMPETÊNCIA

Apresentamos, a seguir, o detalhamento das cinco competências a serem avaliadas na sua redação. Nosso objetivo é explicitar os critérios de avaliação, de modo a ajudá-lo a se preparar para o Exame. Como por texto entende-se uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade, a separação por competências, na Matriz, tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva.

### **2.1 Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.**

A primeira competência a ser avaliada em seu texto é o domínio da modalidade escrita formal da língua.

Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são processos diferentes, cada qual com características próprias. Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar, ao relacionar ideias, o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal.

Por isso, para atender a essa exigência, você precisa ter consciência da distinção entre a modalidade escrita e a oral, bem como entre registro formal e informal.

Outra diferença entre as duas modalidades diz respeito à constituição das frases. No registro informal, elas são muitas vezes fragmentadas, já que os interlocutores podem complementar as informações com o contexto em que a interação ocorre, mas, no registro escrito formal, em que esse contexto não está presente, as informações precisam estar completas nas frases.

A entoação, recurso expressivo importante da oralidade, e as pausas, que conferem coerência ao texto, são muitas vezes marcadas, na escrita, por meio dos sinais de pontuação. Por isso, as regras de pontuação assumem também essa função de organização do texto.

Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo e direto, empregar um vocabulário mais variado e preciso, diferente do que utiliza quando

fala, e seguir as regras estabelecidas pela modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Além disso, o texto dissertativo-argumentativo escrito exige que alguns requisitos básicos sejam atendidos.

Além dos requisitos de ordem textual, como coesão, coerência, sequenciação, informatividade, há outras exigências para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo:

- ▶ ausência de marcas de oralidade e de registro informal;
- ▶ precisão vocabular; e
- ▶ obediência às regras de:
  - concordância nominal e verbal;
  - regência nominal e verbal;
  - pontuação;
  - flexão de nomes e verbos;
  - colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos);
  - grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e
  - divisão silábica na mudança de linha (translineação).

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 1 das redações do Enem 2013:

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

## **2.2 Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.**

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação - esta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação, o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da Matriz de Avaliação do Enem.

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza. Em âmbito mais abrangente, o assunto recebe uma delimitação por meio do tema, ou seja, um assunto pode ser abordado por diferentes temas.

Seguem algumas recomendações para essa elaboração:

- a) Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- b) Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentados apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade.

- c) Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema.
- d) Reflita sobre o tema proposto para decidir como abordá-lo, qual será seu ponto de vista e como defendê-lo.
- e) Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto.
- f) Desenvolva o tema de forma consistente para que o leitor possa acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual é fluente e articulada com o projeto do texto.
- g) Lembre-se de que cada parágrafo deve desenvolver um tópico frasal.
- h) Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há coerência entre o início e o fim.
- i) Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo.
- j) Evite recorrer a reflexões previsíveis, que demonstram pouca originalidade no desenvolvimento do tema proposto.
- l) Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar do seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ao tema ou fuga parcial ao tema.

Vamos aproveitar o tema da redação do Enem 2012 para explicar essa diferença.

O tema proposto no Exame de 2012 foi “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”. Esse tema se vincula ao assunto mais amplo “imigração” e envolve a discussão sobre as vantagens e desvantagens da presença de imigrantes na vida cotidiana brasileira; o impacto dessa presença na economia do país; as formas de tratamento dessa nova população; e a influência de novas culturas na cultura local, entre outras abordagens possíveis dentro do assunto.

### ► O que é tangenciar o tema?

Considera-se tangenciamento ao tema a abordagem parcial, realizada somente nos limites do assunto mais amplo a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto. No Enem 2012, por exemplo, algumas redações se restringiram a discutir apenas a questão dos movimentos migratórios de um modo geral, sem associação ao

fenômeno da imigração para o Brasil no século XXI. As possibilidades que levaram o texto a ser avaliado como tangenciamento ao tema foram as seguintes:

- Possibilidade I: redação completamente estruturada no debate sobre imigração para o Brasil em geral (mas não no século XXI).
- Possibilidade II: redação completamente estruturada no debate sobre a situação e a presença do estrangeiro, sem associação ao processo de sua vinda para o Brasil, ou seja, sobre questões genéricas do estrangeiro sem vinculação com o fenômeno imigratório para o Brasil.

### ► O que é fuga total ao tema?

Considera-se que uma redação tenha fugido ao tema quando nem o assunto mais amplo nem o tema proposto são desenvolvidos.

No Enem 2012, recebeu a rubrica fuga ao tema a redação cujo texto se estruturou integralmente em assuntos que não o solicitado, como segurança pública, violência, meio ambiente, corrupção, entre outros, sem vinculá-los ao eixo temático proposto (movimentos imigratórios para o Brasil no século XXI), portanto, completamente fora até do assunto mais amplo (processos e fluxos migratórios) ao qual estava vinculado o tema solicitado (movimentos imigratórios para o Brasil no século XXI).

Também foi excluída por ter fugido ao tema a redação que se limitou à discussão sobre o êxodo rural e o urbano; ou sobre os deslocamentos de brasileiros de uma região para outra; ou, ainda, sobre a saída de brasileiros para o exterior (emigração).

### ► O que é não atendimento ao tipo textual?

Não atende ao tipo textual a redação que esteja predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo – sem apresentar nenhum indício de caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada) ou nenhum indício de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada).

### ► O que é um texto dissertativo-argumentativo?

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está

correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação:

I - Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.

TESE - É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.

ARGUMENTOS - É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “Por quê?” em relação à tese defendida.

II - Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS - São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor, como:

- exemplos;
- dados estatísticos;
- pesquisas;
- fatos comprováveis;
- citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- alusões históricas; e
- comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

---

**ATENÇÃO!**

Será atribuída nota 0 (zero) à redação que não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação. Você não deve, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história. No processo argumentativo, você poderá dar exemplos de acontecimentos que justifiquem a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar a estrutura de organização textual solicitada.

---

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 2 das redações do Enem 2013:

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

## 2.3 Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

O terceiro aspecto a ser avaliado no seu texto é a forma como você seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista defendido como tese. É preciso que elabore um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática exigida pela proposta de redação.

Esta Competência trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas.

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:

- relação de sentido entre as partes do texto;
- precisão vocabular;
- progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e
- adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real.

### ► O que é coerência?

A **coerência** se estabelece a partir das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada à compreensão, à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá “processar” esse texto e refletir a respeito das ideias nele contidas; pode, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar, até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não da sua opinião.

**Resumindo:** na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências:

- apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;
- encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;
- congruência entre as informações do texto e a realidade; e
- precisão vocabular.

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 das redações do Enem 2013:

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

## **2.4 Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.**

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinadas palavras, ou

pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Assim, na produção da sua redação, você deve utilizar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso. Na avaliação desta Competência, será considerado o seguinte aspecto:

### ► Encadeamento textual

Para garantir a coesão textual, devem ser observados determinados princípios em diferentes níveis:

- **Estruturação dos parágrafos** - um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades. Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro.
- **Estruturação dos períodos** - pela própria especificidade do texto dissertativo-argumentativo, os períodos do texto são, normalmente, estruturados de modo complexo, formados por duas ou mais orações, para que se possa expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras.
- **Referenciação** - as referências a pessoas, coisas, lugares e fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser expresso por pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, uso de expressões resumitivas, expressões metafóricas ou expressões metadiscursivas.

### RECOMENDAÇÕES

Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram no texto:

- a) substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;
- b) substituição de termos ou expressões por sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas;

- c) substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito; e
- d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou sejam facilmente identificáveis.

**Resumindo:** na elaboração da redação, você deve evitar:

- frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical;
- sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos, reproduzindo usos típicos da oralidade;
- frase com apenas oração subordinada, sem oração principal;
- emprego equivocado do conector (preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem;
- emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; e
- repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo).

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 4 das redações do Enem 2013:

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 pontos	Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias.

## **2.5 Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.**

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la.

A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

Ao redigir seu texto, procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. Antes de elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas: O que é possível apresentar como proposta de intervenção na vida social? Como viabilizar essa proposta?

O seu texto será avaliado, portanto, com base na combinação dos seguintes critérios:

- a) presença de proposta x ausência de proposta; e
- b) proposta com detalhamento dos meios para sua realização x proposta sem o detalhamento dos meios para sua realização.

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 5 das redações do Enem 2013:

200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120 pontos	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.



## 3 PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2012

Apresentamos, a seguir, a proposta de redação do Enem 2012, para que possamos exemplificar melhor os passos necessários à elaboração de um texto nota 1000.



### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).



Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012

#### Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1.400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos, do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez - afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

#### Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114<sup>ª</sup> de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

#### INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à **tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

LC - 2º dia | Caderno 6 - CINZA - Página 1

### 3.1 Recomendações

Para o seu bom desempenho, você deve fazer, antes de escrever sua redação, uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado.

O **tema** de redação vem sempre acompanhado, na proposta, de **textos motivadores**. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem ao tema proposto a fim de orientar sua reflexão.

Assim, para elaborar uma redação de qualidade, você deve seguir as seguintes recomendações:

- a) ler com bastante atenção o tema proposto e observar a tipologia textual exigida (texto dissertativo-argumentativo);
- b) ler os textos motivadores, observando as palavras ou os fragmentos que indicam o posicionamento dos autores;
- c) identificar, em cada texto motivador, a tese e os argumentos apresentados pelos autores em defesa de ponto de vista;
- d) refletir sobre o posicionamento dos autores dos textos motivadores; e
- e) ler atentamente as instruções apresentadas após os textos motivadores.

A proposta de redação do Enem 2012 manteve o formato dos anos anteriores: redigir um texto dissertativo-argumentativo, segundo a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, sobre um determinado tema.

- a) **Tema proposto:** “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”.
- b) **Tipologia textual:** texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação-problema proposta, o participante deveria expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, poderia inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada um possa construir o seu próprio ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, o participante deveria apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, inter-relacionados, com coesão e coerência.
- c) O texto deveria ser redigido de acordo com o registro formal da Língua Portuguesa. Assim, o participante deveria estar atento à estrutura dos períodos, à concordância e regência nominal e verbal, ao emprego convencional das letras na grafia das palavras, à acentuação gráfica, à

pontuação e à adequação vocabular. Em suma, demonstrar domínio do código escrito.

- d) O texto definitivo deveria ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas.
- e) A redação com até 7 (sete) linhas seria considerada “insuficiente” e receberia nota 0 (zero).
- f) Também seria atribuída nota 0 (zero) à redação que fugisse ao tema ou à tipologia textual, isto é, não fosse um texto dissertativo-argumentativo, ou que apresentasse proposta de intervenção desrespeitando os direitos humanos.



## 4 ANÁLISE DE REDAÇÕES NOTA 1000 – ENEM 2012

Foram selecionadas e comentadas para este Guia algumas redações que receberam a pontuação máxima – 1000 (mil) pontos – no Enem 2012, por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências.

Esses textos contêm **proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos; apresentam as características textuais fundamentais (Competências 2, 3 e 4)**, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras; e **demonstram domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1)**. Esse domínio pode ser comprovado pelo respeito às convenções da grafia e da acentuação das palavras, com poucos desvios, inclusive do novo acordo ortográfico (o que ainda não é exigido oficialmente); às regras de concordância nominal e verbal; às regras de regência nominal e verbal; aos princípios de organização frasal e de pontuação; às regras de flexão nominal e verbal; e à utilização de vocabulário apropriado ao registro formal do texto dissertativo-argumentativo.

Seguem os textos e respectivos comentários.

**Redação de GABRIELA ARAUJO ATTIE**  
**Uberlândia/MG**

*A imigração no Brasil*

Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. Na chamada década perdida, inúmeros brasileiros deixaram o país em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes imigratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latinoamericanos. No entanto, as condições precárias de vida dessas pessoas são desafios ao governo e à sociedade brasileira para a plena adaptação de todos os cidadãos à nova realidade.

A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. Embora o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, segundo previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.

Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, entretanto, exhibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão-de-obra e a miséria.

Portanto, para impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, bem como a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. Ademais, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, além de garantir seu acesso à saúde e à educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.

## Comentários

O texto demonstra excelente **domínio da modalidade escrita formal** e não apresenta problemas linguísticos, a não ser a falta de acento em “saúde”, sem reincidência em inadequações de grafia. Demonstra também que a **proposta de redação foi compreendida e que o tema foi desenvolvido dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo**. O texto é objetivo e impessoal. A redação organiza-se em quatro parágrafos bem construídos.

A **tese** desenvolvida é a de que o Brasil atrai muitos imigrantes devido a sua excelente situação econômica. O texto diz que o governo deve interferir para evitar a exploração da mão de obra e assegurar os direitos dos imigrantes à saúde e à educação.

Na **introdução**, o texto alude ao fato de muitos brasileiros terem emigrado na década de 1980 e afirma que agora houve uma inversão de fluxo. As ideias são desenvolvidas esclarecendo que o Brasil está entre as dez maiores economias do mundo, houve um aquecimento econômico e a classe C tem tido acesso a maior nível de consumo. Essa imagem positiva atrai imigrantes, mas favorece a exploração da mão de obra.

O texto apresenta como **conclusão** uma **proposta ampla e abrangente de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos**: intervenção governamental e fiscalização sobre empresas que empregam imigrantes. Propõe também campanhas para fomentar o respeito aos que vêm de fora e sugere a assistência aos novos cidadãos, por meio de políticas públicas que assegurem acesso à saúde e à educação. As propostas são coerentes com as ideias desenvolvidas no texto.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra competência em **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado.

O emprego de elementos coesivos torna o texto bem articulado e garante a sua continuidade, revelando **conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação**. O texto recorre a vários recursos coesivos, por exemplo: no primeiro parágrafo, a expressão “Na chamada década perdida” retoma “a década de 1980”; o termo “Esse aspecto” retoma a informação antecedente sobre a situação econômica do Brasil. São empregados ainda diversos conectores que contribuem para a sequenciação das ideias: “no entanto”, “Embora”, “entretanto”, “Portanto”, “bem como”, “Ademais”, “além de”.

## **Redação de LARISSA REGHELIN COMAZZETTO** **Santa Maria/RS**

*Imigração no Brasil: Resolver para poder crescer*

*Japoneses, italianos, portugueses, açorianos ou espanhóis. Durante o século XIX, muitos foram os povos que, em busca de trabalho e bem-estar social, desembarcaram no Brasil e enriqueceram nossa cultura. Atualmente, em pleno século XXI, a imigração para o Brasil mantém-se crescente, desafiando não somente nossa sociedade como também nossa economia.*

*Assim como os antigos imigrantes, os indivíduos que hoje se instalam em território brasileiro anseiam por melhores e mais dignas condições de vida. Muitos deles, devido à Crise Econômica originada em 2008, viram-se obrigados a se dirigir para outras nações, como o Brasil. Os espanhóis, por exemplo, por terem sido intensamente atingidos pela recessão, já somam uma quantidade expressiva na periferia de São Paulo. Diante disso, a fração da sociedade que reside em tal localidade vem enfrentando muitas dificuldades em “dividir” seu espaço, que, inicialmente, não era adequado à sobrevivência, quem dirá após a chegada dos europeus. Segundo pesquisas realizadas pelo jornal “A Folha de São Paulo”, no primeiro semestre de 2012, brasileiros e espanhóis dos arredores de São Paulo vivem em constantes conflitos e a causa traduz-se, justamente, na irregularidade habitacional que ambos compartilham.*

*Como se não bastasse, a economia brasileira também tem sofrido com a chegada dos migrantes. Existem, entre eles, tanto trabalhadores desqualificados como profissionais graduados. O problema reside na pouca oferta de emprego a eles destinada. Visto que não recebem oportunidades, passam a integrar setores informais da economia, sem direitos trabalhistas e com ausência de pagamento dos devidos impostos. O Estado, dessa forma, deixa de arrecadar capital e de aproveitar a mão-de-obra disponível, o que auxiliaria no andamento da economia nacional.*

*Assim, com a finalidade de preparar a sociedade e a economia brasileiras para a chegada dos novos imigrantes, medidas devem ser tomadas. O Estado deve oferecer incentivos às empresas que empregarem os recém-chegados; essas, por sua vez, devem prepará-los para o mercado brasileiro, oferecendo treinamentos adequados e cursos de Língua Portuguesa e, ainda, garantir seus direitos trabalhistas. É imprescindível que o governo procure habitações para os imigrantes e que nós, brasileiros, respeitemos os povos que, seja no passado ou no presente, somente têm a nos acrescentar.*

## Comentários

O texto demonstra excelente **domínio da modalidade escrita formal** e não apresenta problemas linguísticos, a não ser a falta de acento em “espanhóis”, sem reincidência em inadequações de grafia. Demonstra também que **a proposta de redação foi compreendida e que o tema foi desenvolvido dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo**. O texto é objetivo e impessoal. A redação organiza-se em quatro parágrafos bem construídos.

A **tese** desenvolvida é a de que o Brasil enfrenta um grande desafio social e econômico ao receber tantos imigrantes na atualidade, e o governo deve interferir para integrar esses novos cidadãos assegurando emprego, qualificação e cursos de Língua Portuguesa, bem como garantindo direitos trabalhistas e habitação.

Na **introdução**, o texto cita a imigração no século XIX. As ideias são desenvolvidas esclarecendo que o Brasil está recebendo muitos espanhóis devido à crise econômica que começou em 2008. Aprofunda essa informação elucidando que a chegada dos espanhóis em São Paulo tem provocado conflitos na periferia. Amplia a argumentação, informando que muitas vezes esses imigrantes são desqualificados e integram setores informais do mercado, o que não contribui para o desenvolvimento da economia.

Conclui com uma **proposta ampla e abrangente de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos**: o governo deve intervir com incentivos a empresas que empregarem imigrantes, e essas empresas devem oferecer treinamentos e cursos de Língua Portuguesa e garantir os direitos trabalhistas. O governo deve ainda lhes assegurar habitação. A proposta é coerente com as ideias desenvolvidas no texto.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que a participante soube **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado, pois sugere que o Brasil deve se preparar para receber bem os imigrantes, já que eles têm muito a nos acrescentar.

Do ponto de vista da estruturação textual, o texto recorre a vários conectores, revelando utilização **dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação**. O texto emprega recursos coesivos que contribuem para a boa articulação entre as ideias, por exemplo: “Assim como”, “Diante disso”, “Como se não bastasse”, “Muitos deles”, “entre eles”, “dessa forma”, “essas”. Emprega também conectores, tais como: “não somente ... como também”, “Visto que”, “Assim”.

## **Redação de CAROLINE LOPES DOS SANTOS** **Santa Maria/RS**

### *Olhares que buscam o Brasil*

*Ao despontar como potência econômica do século XXI, o Brasil tem cada vez mais atraído os olhares do mundo, chamando a atenção da mídia, de grandes empresas e de outros países. Contudo, é outro olhar não menos importante que deveria começar a nos sensibilizar mais: o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo. São pessoas com esse perfil que majoritariamente contribuem para o crescente volume de imigrantes no país, e o que se vê é uma ausência de políticas públicas eficientes para receber e integrar essas pessoas à sociedade.*

*Não parece que a solução seja simplesmente deixar que imigrantes pouco qualificados continuem entrando no país de forma irregular e esperar que eles, sozinhos, encontrem um ofício para se sustentar. O governo ainda não percebeu que a regularização desses imigrantes e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho formal poderiam servir como oportunidades para o país arrecadar mais impostos e possíveis futuros cidadãos, ou seja, novos contribuintes para a deficitária Previdência Social.*

*Visando aproveitar tais benefícios, o governo poderia começar a implantar, nas regiões por onde chegam os imigrantes, mais órgãos e agências que oferecessem serviços de regularização do visto e da carteira de trabalho, posto que ainda há muita deficiência de controle nesse setor. Além disso, nos destinos finais desses imigrantes poderiam ser oferecidos cursos de português e cursos qualificantes voltados para os mesmos. Isso facilitaria muito a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho formal e poderia inclusive suprir a alta demanda por mão-de-obra em setores como o da construção civil, por exemplo.*

*Nesse sentido, é preciso que atitudes mais energéticas sejam tomadas a fim de que o país não deixe escapar essa oportunidade: a de transformar o problema da imigração crescente em uma solução para outros. A questão merece mais atenção do governo, portanto, pois não deve ser a toa que o Brasil, além de ser conhecido pela hospitalidade, também o é pelo modo criativo de resolver problemas. Prestemos mais atenção aos olhares que nos cercam; deles podem vir novas oportunidades.*

## Comentários

O texto revela excelente **domínio da modalidade escrita formal e do tipo dissertativo-argumentativo** e não apresenta problemas linguísticos, a não ser o uso inadequado da palavra “energéticas”, sem reincidência em inadequações linguísticas. Trata-se de texto objetivo e impessoal. A redação organiza-se em quatro parágrafos bem construídos.

O texto desenvolve a **tese** de que o Brasil vive um excelente momento econômico e o fluxo imigratório decorrente desse fato tende a ser benéfico economicamente, desde que o país saiba aproveitar a qualificação dos imigrantes em seu mercado de trabalho, transformando o que poderia ser problema em uma solução para outras questões.

Na **introdução**, esclarece que o Brasil atualmente é uma potência econômica que atrai as atenções do mundo e também imigrantes em busca de melhores condições de vida, mas que as políticas públicas nesse setor são insuficientes.

Amplia essa ideia diluindo **uma proposta de intervenção que respeita os direitos humanos** no desenvolvimento do texto, ou seja, uma proposta de recepção a esses imigrantes com vários pontos: regularização, integração ao mercado de trabalho, implantação de órgãos de recepção, oferecimento de cursos de Língua Portuguesa e de qualificação profissional. Essa recepção aos imigrantes proporcionaria maior arrecadação de impostos e poderia suprir áreas em que há falta de mão de obra.

Como **conclusão**, retoma a ideia de que o governo deve tomar iniciativas para transformar o possível problema do excesso de imigrantes em solução. Ressalta que o Brasil, além de ser reconhecido pela hospitalidade, também o é pela criatividade em resolver problemas.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que a participante soube **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado.

Como forma de estruturação das ideias, são utilizados diversos recursos de conexão, assegurando a sequenciação e a textualidade da redação: “Contudo”, “Esse perfil”, “desses imigrantes”, “tais benefícios”, “posto que”, “nesse setor”, “Além disso”, “Isso”, “dessas pessoas”, “Nesse sentido”, “a fim de que”, “Portanto”. Assim, o texto **demonstra recursos linguísticos necessários à construção da argumentação**.

## **Redação de PEDRO IGOR DA SILVA FARIAS Teresina/PI**

O fluxo de pessoas pelo mundo sempre foi objeto de estudo para entender a dinâmica econômica e social do globo. Nos últimos anos, a mudança na economia e o novo espaço que o Brasil tem conquistado no cenário internacional atraiu trabalhadores e turistas, apontando para movimentos migratórios cada vez mais intensos para o Brasil no século XXI.

Desde o Brasil Colônia, a imigração para o Brasil é expressiva. Foi preciso povoar o território para garantir o controle da região e, além disso, escravos foram trazidos da África para satisfazer as necessidades econômicas das lavouras. Mais tarde, já no Brasil Império, com a abolição da escravidão, imigrantes europeus encheram os portos brasileiros para substituir a mão-de-obra e embranquecer a população. No Brasil República, a abertura para o capital estrangeiro trouxe multinacionais para o país. Neste século XXI, as causas da imigração são outras e decorrem dos avanços do país.

Como país emergente na economia mundial, o Brasil atrai atenções de diversos setores, como moda e tecnologia. A crise que a Europa e os Estados Unidos vivenciam hoje atrai ainda mais imigrantes, confiantes na estabilidade econômica e chances de progresso. Até os brasileiros que saíram do país em busca de melhores condições estão retornando por acreditarem no potencial brasileiro. Por isso, é preciso aproveitar o momento oportuno, que traz vantagens econômicas e trocas culturais. Como mostra o passado, os imigrantes podem favorecer o desenvolvimento e o futuro promete ainda mais pessoas vindo para o Brasil.

A certeza de que a migração oferecerá impacto econômico e social para o Brasil é reforçada pelos eventos importantes que terão sede no país: a Copa do Mundo e as Olimpíadas. A infraestrutura para a recepção dessas pessoas está sendo montada e, se tiver sucesso no comando desses eventos, os efeitos serão benéficos para a economia e para a sociedade.

O Brasil é destino cobiçado na mente de empresários, trabalhadores e turistas hoje. Para aproveitar esse momento, o governo deve inserir esses imigrantes no mercado de trabalho, aproveitar sua qualificação e incentivar o intercâmbio cultural. Dessa forma, a herança das migrações será bem utilizada.

## Comentários

O texto revela excelente **domínio da modalidade escrita formal e do tipo dissertativo-argumentativo** e não apresenta problemas linguísticos, a não ser um problema de concordância em “atraiu”, sem reincidência em inadequações linguísticas. A redação organiza-se em cinco parágrafos bem construídos, é objetiva e impessoal. O texto desenvolve a tese de que o Brasil vive um excelente momento econômico, e o fluxo imigratório decorrente desse fato tende a ser benéfico, tanto econômica como culturalmente, desde que o país saiba aproveitar a qualificação dos imigrantes em seu mercado de trabalho.

Na **introdução**, apresenta o assunto geral — “fluxo de pessoas” — como objeto de estudo. Esclarece que o Brasil atualmente atrai imigrantes por estar bem situado no cenário econômico mundial.

**Desenvolve** essa ideia retrocedendo no tempo e fazendo um panorama histórico da imigração para o Brasil nos séculos anteriores. Avança, afirmando que a crise econômica na Europa e nos EUA proporciona oportunidade de crescimento da imigração para o Brasil. Esclarece que até os brasileiros que emigraram estão voltando por acreditarem no potencial do país. Sugere que os grandes eventos como Copa do Mundo e Olimpíadas proporcionarão condições de recepção para os imigrantes e que sua chegada é benéfica para a economia e a cultura do Brasil.

Como **conclusão**, apresenta **proposta de intervenção que respeita os direitos humanos** e está coerente com o desenvolvimento das ideias: o governo deve inserir os imigrantes no mercado de trabalho e aproveitar suas qualificações.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que o participante soube **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado.

Como forma de estruturação das ideias, no segundo parágrafo, o texto utiliza estratégias de sequenciação cronológica: “Desde”, “Mais tarde”, “No Brasil República”, “Neste século XXI”. O texto emprega diversos recursos coesivos, assegurando a articulação entre as ideias e, portanto, a textualidade: “Por isso”, “como mostra o passado”, “dessas pessoas”, “esse momento”, “dessa forma”. Assim, **demonstra recursos linguísticos necessários à construção da argumentação**.

## **Redação de DANILO MARINHO PEREIRA Belém/PA**

*Imigração no século XXI: sinônimo de desenvolvimento*

*Diferentemente do que ocorreu em séculos passados durante o processo de colonização, o Brasil, no século XXI, destaca-se no cenário mundial por atuar como área de atração populacional. Tal interesse pela residência no país é resultado de sucessivas conquistas, as quais foram benéficas para o reconhecimento da nação pelo mundo. Nesse cenário, as políticas relacionadas ao desenvolvimento expressivo devem ser prosseguidas, na tentativa de tornar a migração um fator positivo e proporcionar a diversidade.*

*O movimento migratório para o Brasil apresenta como um dos fatores motivadores a maior estabilidade política alcançada. Diante de um cenário mundial de crises, conflitos e desequilíbrios, vários indivíduos de diversas partes do mundo buscam se instalar no país a fim de ter acesso a condições mais dignificáveis de vida. Um dos grandes responsáveis por esse cenário é o papel de liderança e representatividade que o Brasil assume em órgãos como o Mercosul, o FMI e a ONU.*

*Outro fator relacionado à imigração para o país envolve aspectos sociais. A educação e a saúde são elementos fundamentais nesse processo. Por meio delas, os índices de pobreza e analfabetismo reduzem, e grande parte da população tem acesso à estabilidade financeira e qualidade de vida. A partir disso, o Brasil adquire estabilidade social e inverte o papel de fornecedor de profissionais qualificados, os quais procuravam os centros de poder como a Europa e os Estados Unidos.*

*Diante do cenário benéfico e atrativo no qual o Brasil se encontra, é necessário que a continuidade e a qualidade das políticas que promovem a imigração positiva sejam prosseguidas. Isso pode ser feito por meio de investimentos em setores como a educação e a saúde, assim como a criação de órgãos que proporcionem o controle da entrada de migrantes e que deem assistência a esses. Feito isso, a diversidade populacional e o desenvolvimento serão promovidos.*

## Comentários

O texto revela excelente **domínio da modalidade escrita formal e do tipo dissertativo-argumentativo** e não apresenta problemas linguísticos. A redação organiza-se em quatro parágrafos bem construídos. O texto desenvolve a tese de que o Brasil vive um excelente momento econômico, destacando-se no panorama mundial, e essa estabilidade econômica atrai imigrantes em busca de melhores condições de vida, o que pode representar diversidade populacional e desenvolvimento. Sua visão é positiva em relação à imigração.

Na **introdução**, apresenta uma comparação entre os séculos passados e a atualidade, ressaltando que a imigração pode ser um fator positivo para o desenvolvimento.

**Desenvolve** essa ideia esclarecendo que o cenário mundial de crises, conflitos e desequilíbrios favorece a imigração para o Brasil. Enfatiza o protagonismo do Brasil em órgãos internacionais: Mercosul, FMI e ONU. Amplia a reflexão ressaltando o papel da educação e da saúde e explica que o Brasil deixou de ser um fornecedor de profissionais para outros países.

Como **conclusão**, apresenta **proposta de intervenção que respeita os direitos humanos** e está coerente com o desenvolvimento das ideias: o governo deve continuar a desenvolver políticas que estimulem a imigração positiva, com investimentos na saúde e na educação e com a criação de órgãos de controle da imigração e de assistência aos imigrantes.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que o participante soube **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado.

No texto, são utilizados diversos recursos coesivos, assegurando a articulação entre as ideias e, portanto, a textualidade: “Tal interesse”, “as quais”, “Nesse cenário”, “por esse cenário”, “Outro fator”, “Por meio delas”, “A partir disso”, “os quais”, “Isso”, “assim como”, “a esses”, “Feito isso”. Assim, **demonstra recursos linguísticos necessários à construção da argumentação**.

## Redação de ADRIEL REGO BARBOSA Teresina/PI

O fluxo imigratório para o Brasil vem se acentuando desde a década de noventa, devido a melhorias nos campos sociais e econômicos, os quais eram os principais fatores de emigração, ou seja, de saída do país. Apesar de estimular o respeito à diversidade cultural, além de outros benefícios, a imigração exige atenção, pois caso negligenciada, poderá ocasionar problemas sociais.

A principal causa para tal movimento é o progresso econômico do Brasil, confirmado pela liderança do bloco financeiro sulamericano, o Mercosul. Além disso, como consequência do crescimento econômico, as condições sociais melhoraram, como a expectativa de vida, as quais também são resultado das políticas assistenciais do governo, como o Bolsa-família. Com isso, grande parte da população que emigrava, em busca de melhores condições de vida, permanece no país. Paralelamente, as dificuldades econômico-sociais de outros países, como o Haiti, abalado pelo terremoto ocorrido em 2010, estimulam a entrada de estrangeiros no Brasil.

Além disso, a globalização, fenômeno de interdependência entre as nações, facilita a imigração. Como nenhuma produz todos os bens e alimentos dos quais necessita, os fluxos comerciais e de trabalho aumentam. Um exemplo é a migração de cientistas e engenheiros estrangeiros para os pólos tecnológicos paulistas. Além disso, a globalização também se caracteriza pelos progressos nas telecomunicações e nos transportes, mais rápidos e acessíveis, facilitando os deslocamentos. Nesse sentido, o Brasil é favorecido, com a entrada de mais indivíduos na população economicamente ativa, e com a interação de sua sociedade com novas culturas, respeitando as diferenças.

Contudo, apesar de tais benefícios, o fluxo imigratório pode ser prejudicial. Um exemplo, verificado principalmente na fronteira com a Bolívia, é o tráfico de drogas, o qual é facilitado. Além disso, doenças podem ser trazidas, vitimando brasileiros. Outra questão problemática é a adaptação à língua portuguesa, o que pode dificultar a garantia de trabalhos dignos. Com isso, pode aumentar a informalidade, bem como a criminalidade. Tal situação se agrava quando a imigração é ilegal, pois dificulta a atuação do Estado brasileiro.

Desse modo, percebe-se que boa parte de tais problemas pode ser solucionada a partir da integração do migrante à sociedade, de forma plena. No caso da sociedade civil, faz-se importante receber bem os estrangeiros, o que pode ser conseguido com festas ou encontros públicos, que facilitam a interação e o aprendizado da língua portuguesa. Quanto ao Estado, é importante garantir a dignidade dos empregos, aplicando as diretrizes da Consolidação das leis do trabalho (CLT), além de fiscalizar regiões de fronteiras, combatendo o tráfico de drogas.

## Comentários

O texto revela excelente **domínio da modalidade escrita formal** e não apresenta sérios problemas linguísticos. Há falta de uma vírgula na quarta linha, após “pois”, há ausência de hífen em “sul-americano” e o uso do neologismo “dirigências”. Revela também domínio seguro **do tipo dissertativo-argumentativo**, pois o texto é objetivo, impessoal e claro.

A redação organiza-se em cinco parágrafos bem construídos e articulados entre si. O texto desenvolve a **tese** de que o Brasil vive um excelente momento econômico, destacando-se no panorama sul-americano, e essa estabilidade econômica atrai muitos imigrantes em busca de melhores condições de vida.

Na **introdução**, afirma que o fluxo imigratório está se intensificando e apresenta aspectos positivos e negativos. **Desenvolve** essa ideia esclarecendo as causas do fluxo imigratório: a melhoria das condições socioeconômicas no Brasil (o que permite a permanência de brasileiros que emigravam) e as dificuldades em outros países. Esclarece também o papel da globalização nesse fenômeno. Até então, focaliza os aspectos positivos da imigração: vinda de mão de obra qualificada, contato com outras culturas, respeito à diversidade. Em seguida, apresenta os possíveis problemas decorrentes do acentuado fluxo imigratório: tráfico de drogas, doenças, dificuldades com a Língua Portuguesa que são obstáculos ao trabalho, subemprego e criminalidade. A imigração ilegal ainda dificulta o trabalho do Estado brasileiro.

Como **conclusão**, apresenta **proposta de intervenção que respeita os direitos humanos**, é abrangente e está coerente com o desenvolvimento das ideias: a sociedade deve promover a interação com os estrangeiros e o governo deve continuar a desenvolver políticas de apoio ao trabalho dos imigrantes, bem como fiscalizar as fronteiras combatendo o tráfico de drogas.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que o participante soube **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado.

No texto são utilizados diversos recursos coesivos, assegurando a articulação entre as ideias e, portanto, a textualidade: “Apesar de”, “tal movimento”, “Além disso”, “Com isso”, “Nesse sentido”, “Contudo”, “Outra questão”, “Desse modo”, “Isso”, “assim como”, “a esses”, “Feito isso”. Assim, emprega largamente os **recursos linguísticos necessários à construção da argumentação**.





## 5 LEIA MAIS, SEJA MAIS

### **Crie seu Clube de Leitura**

O Clube de Leitura é formado por um grupo de pessoas que amam a leitura e se reúnem, geralmente uma vez por mês, para comentar um mesmo livro lido por todos. É uma ótima oportunidade de conviver e de compartilhar emoções e interpretações proporcionadas pela leitura.

1. O primeiro passo é convidar amigos que tenham interesse em leitura.
2. Na primeira reunião, combinem o funcionamento do Clube: uma vez por mês, decidam sempre em que dia da semana e do mês, cada vez na casa de um dos componentes do grupo ou sempre em um mesmo bar, café/livraria, restaurante, confeitaria, clube, por exemplo. Se a reunião for acontecer na casa dos participantes, o dono da casa oferecerá café, água, suco, frutas ou biscoitos.
3. Elejam um coordenador. Ele anota nomes, endereços e e-mails e cria um grupo virtual para encaminhar mensagens confirmando reuniões, preços dos livros, links sobre o livro que está sendo lido etc.
4. Escolham por votação simples qual será o livro a ser lido no mês seguinte.
5. O coordenador encomenda em consignação (para pagar depois de vendidos), na distribuidora da editora do livro, os exemplares para todos. Esses livros serão vendidos na reunião seguinte à escolha.
6. Durante a reunião, decide-se o livro a ser encomendado para o mês seguinte e o lugar da próxima reunião e assina-se uma lista de presença. O coordenador passa a palavra a quem se inscrever para comentar o livro lido, e a conversa se desenvolve naturalmente.
7. Pode-se, eventualmente, convidar um especialista para fazer uma apresentação e coordenar os debates.

