

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

VANDA MARI TROMBETTA

**VOZES SOCIAIS NA “NÃO-PESSOA”: CIRCULAÇÃO DIALÓGICA
NO PROCESSO DE LETRAMENTO**

Versão Corrigida

São Paulo
2017

VANDA MARI TROMBETTA

VOZES SOCIAIS NA “NÃO-PESSOA”: CIRCULAÇÃO DIALÓGICA
NO PROCESSO DE LETRAMENTO

Versão Corrigida

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em cumprimento parcial às exigências para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa
Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

De acordo, em 02/08/2017



São Paulo

2017

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

TTrom8 Trombetta, Vanda Mari
49v Vozes sociais na "não-pessoa": circulação dialógica
no processo de letramento / Vanda Mari Trombetta ;
orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. - São Paulo,
2017.
212 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino. 3. Escrita.
I. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves, orient. II. Título.

TROMBETTA, Vanda Mari. Vozes sociais na “não-pessoa”: circulação dialógica no processo de letramento. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 08 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

1ª Examinadora: Juliana Alves Assis

Julgamento

Instituição PUC/Minas

Assinatura

2ª Examinadora: Fabiana Komesu

Julgamento

Instituição UNESP

Assinatura

3ª Examinadora: Edilaine Buin

Julgamento

Instituição UFGD

Assinatura

4ª Examinadora: Cristiane Carneiro Capristano

Julgamento

Instituição UEM

Assinatura

AGRADECIMENTOS

Valho-me do título da poesia de Carlos Drummond de Andrade “O constante diálogo” para agradecer as pessoas que marcaram presença na minha caminhada.¹ Foram diferentes diálogos, aprendizados da ciência e da vida, que tenho muito a agradecer.

Meu carinho:

Ao orientador Doutor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pelo início do diálogo em Curitiba em 2011 (Abralín), pelo diálogo acadêmico, pelo ensino da pesquisa e pelos diálogos da ciência ligados à vida. Ilustro um em especial: expunha eu que cursar um programa de doutorado era também ter a oportunidade de conviver com outras culturas, outros pensamentos, outras ideias, o que me fazia muito feliz e rapidamente o professor pontuou é “também estar em outras regiões do já-dito”. Outras regiões que me oportunizaram muitos aprendizados.

À professora Doutora Juliana Alves Assis pelas observações na qualificação da tese e a indicação da ação-metáfora de que eu precisava realizar no texto: “costurar” as teorias. E também pelo auxílio na elaboração da documentação para o estágio na Université de Grenoble Alpes (Stendhal Grenoble 3).

À professora Doutora Helena Hathsue Nagamine Brandão por ter provocado reflexões sobre os três eixos de pesquisa que estavam na escrita do meu texto.

À FUVEST, pela cessão do material analisado.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para o período de estágio doutorado sanduíche, no Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères e Maternelles (LIDILEM), na Université Stendhal Grenoble 3.

¹ A entrada da USP pelo portão principal, denominado de portão 1, tem muitos significados para mim, mas exponho um em específico – o afastamento de minhas atividades docentes em março de 2015 e a mudança para São Paulo. A partir dessa data passei a caminhar cotidianamente pela avenida principal para chegar a FFLCH, em um espaço cercado de palmeiras, tipuanas e sibipirunas com pequenas flores amareladas colorindo o chão. O cenário passou a compor meu cotidiano naquele verão, decorrendo, então, a analogia com a noção de peregrinar exposta na introdução da tese.

À professora Dra. Ieda Maria Alves pela documentação providenciada para meu estágio de doutorado na França.

À professora Françoise Boch, da Université Stendhal Grenoble 3, pela atenção, durante o estágio de doutorado no LIDILEM, em Grenoble-França.

Aos colegas do grupo de pesquisa, Práticas de leitura e escrita em língua materna, Adair Vieira Gonçalves, Arnaldo Rebello de Camargo Junior, Artinésio Widnesse Saguete, Angelo Pires, Cristian Henrique Imbruniz, Glauce de Oliveira Alves, Leonardo Gonçalves Lima, Maria Ignez Pedroso, Michele Siqueira, Patrícia Hilda Franzoni, Rosângela Rodrigues Borges, Thaís Rosa Viveiros pela convivência.

À professora Fabiana Komesu pelas aulas incentivadoras e a gentileza de tratamento.

Aos professores da USP (FFLCH e FE) Norma Discini de Campos, Sheila Vieira de Camargo Grillo, Valdir Heitor Barzotto pelos diálogos profícuos nas aulas.

Ao professor doutor Luiz Antônio Silva, da USP, pela documentação para o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

À CPPD da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a NPP *campus* Laranjeiras do Sul (em especial ao Josuel Alfredo Vilela, à Larissa Canhadas Bertan, à Luisa Helena Cazarolli, ao Bruno Fernandes de Oliveira) pela documentação na concessão da licença em parte do doutorado.

À Rosangela Rodrigues Borges, companheira de estudos do doutorado, por dividir essa trajetória, sua presença tornou o caminho mais agradável.

Ao Adair Vieira Gonçalves pela sensibilidade em proferir palavras incentivadoras em momentos delicados.

À Sandra Carmen Chitolina por expor seu acreditar em mim, mais do que eu mesma acredito – e por me ensinar a ser menos preocupada diante das adversidades.

À Aline Gravina Peixoto, obrigada pelas primeiras informações sobre a USP, por ter cuidado do meu filho durante as viagens a São Paulo e pela amizade construída.

À Glauce de Oliveira Alves que, de companheira de grupo de pesquisa, se tornou uma amiga paulistana.

À Maria Rosa Moraes Maximiano, bibliotecária da UFFS - Laranjeiras do Sul, pelo empenho na procura de livros em outras instituições para minha pesquisa.

Ao meu orgulho, Mateus Henrique Trombeta Ludwig, meu filho, que compartilhou comigo muitas etapas difíceis da vida, inclusive a de parte do doutorado sem licença. Meu orgulho por você não está condicionado a eu ser sua mãe, mas por seu comportamento em nossa caminhada, o que me faz ter orgulho de lhe chamar de meu filho.

Como afirmar que o eternamente de nossas inquietações não é um trabalho? (FE02)

Um lamento ao pensar acerca do que será do amanhã, quando estiver já com certa idade incapaz de exercer a minha condição de existência, atualmente, o que me une com a sociedade:

o trabalho

(C04)²

² Os enunciados fazem parte das redações de vestibular em análise no corpus da tese. A letra FE e C se referem respectivamente às redações de fora do estado de São Paulo e às redações de São Paulo, capital. Os números 02 e 04 equivalem à sequência das redações do *corpus*.

RESUMO

TROMBETTA, Vanda Mari. **Vozes sociais na “não-pessoa”**: circulação dialógica no processo de letramento. 2017. 212 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo, 2017.

Aquilo que é posto na terceira pessoa, aquilo de que se fala/escreve, quando considerado como produto da interação autor/destinatário(s), traz, no apelo ao já-dito, um terceiro elemento (uma terceira voz) na composição do objeto de discurso. Este último, por se constituir também a partir de um já-dito, de uma voz social, expressa uma réplica específica do locutor, de acordo com as diversas posições – as diferentes experiências sociais – que ele, na qualidade de escrevente, assume na interação. Pensar o objeto de discurso como uma voz social é, portanto, assumi-lo como produto da réplica do locutor a destinatários (BAKHTIN, [1979] 2010a), o que permite refletir não só sobre a interação presente, mas também – constituindo-a – sobre possíveis dizeres ligados a práticas sociais recuperadas pelo escrevente. Para tanto, ao assumir a participação de um terceiro na produção de linguagem, busca-se descrevê-lo, no caso das redações de vestibular, em termos das vozes que participam dos textos dos vestibulandos e defini-las segundo práticas letradas a que o escrevente tem/teve acesso (direto ou indireto). O quadro teórico da análise dialógica (BAKHTIN [1961-1962, 1975, 1979] 2010 a, b, c) e o CÍRCULO), o da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), o das teorias do letramento (STREET, 2012b, 2014) e o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) são assumidos como arcabouço teórico-metodológico do trabalho. Desse modo, são buscados os fenômenos que mobilizam o aparecimento de indícios materializados nos textos, fenômenos ao mesmo tempo ligados ao que há de específico da situação enunciativa imediata, por um lado, e aos que se mostram como elementos estabilizados nas e pelas interações ao longo da história, por outro. O *corpus* é composto por 264 redações de vestibular do exame da FUVEST de 2006, cujo tema foi “trabalho”. Os resultados obtidos evidenciam que a construção do objeto de discurso “trabalho” é um diálogo entre três interlocutores rigorosamente presentes nessa produção escrita: o escrevente, o(s) destinatário(s) e determinadas vozes do já-dito, cujas marcas se alojam no objeto de discurso, constituindo-o e a ele se impondo.

Palavras-chave: Objeto de discurso. Vozes sociais. Já-dito. Letramento. Redação de vestibular.

ABSTRACT

TROMBETTA, Vanda Mari. **Social voices in the “no-person”**: dialogical circulation in literacy process. 2017. 212 p. Thesis (Doctorate) – College of Philosophy, Letters and Human Sciences. University of São Paulo, 2017.

That which comes in the third person, that about which one says / writes, when it is considered a product of authors / addressee’s interactions, brings, by referring to an “already-said”, brings a third element (a third voice) in the composition of discourse objects. This last, due to also constitute itself from an “already-said”, a social voice, expressa reply from the addresser, in accordance with the many several positions – the different social experiences – that the addresser, as the author, takes in interactions. To think discourse objects as social voices is, thus, to accept it as a product of addresser’s replies to addressees (BAKHTIN, [1979] 2010a 2006), which allows to think not only about the present interaction, but also – as its constitutive element – on possible utterances linked by addressers to social practices authors bring to bear on their texts. For doing this, by accepting the participation of a third in language production, we aim to describe it, as regards college entrance exam texts, in terms of voices that participate in college entrance exam texts and define them according to school practices authors have had or have (direct or indirect) access. The theoretical foundation of dialogical analysis (BAKHTIN [1961-1962, 1975, 1979] 2010 a, b, c) and the CIRCLE), modern rhetoric (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), literacy theories (STREET, 2012b, 2014), and the indiciary paradigm (GINZBURG, 1989), are taken as the work’s theoretical-methodological basis. Thus, phenomena are examined that mobilize the emergence of marks materialized in texts, phenomena at the same time linked to the specificities of the immediate enunciative situation, on the one side, and to what appear as elements stabilized in and by interactions throughout history, on the other. The *corpus* is composed by 264 FUVEST 2006 college entrance exam texts having “work” as their subject. Results obtained show that the construction of the discourse object “work” is a dialogue among three rigorously present interlocutors in these written productions: the addresser/author, addressees and some identifiable voices of the “already-said”, whose marks are summoned in discourse objects, constituting them and imposing themselves on them.

Keywords: Discourse object. Social voices. “Already-said”. Literacy. College entrance exam texts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A CAMINHADA É DIALÓGICA	13
1.1 DELINEANDO CAMINHOS	16
1.2 A ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	18
2 DIALOGIA NO OBJETO DE OBJETO DE DISCURSO, NO(S) LETRAMENTO(S) E NA ARGUMENTAÇÃO.....	21
2.1 DIALOGIA NO OBJETO DE DISCURSO.....	22
2.1.1 Do referente monofônico ao objeto de discurso dialógico	22
2.1.2 Da referência à referenciação e do referente ao objeto de discurso	23
2.1.3 A referência em Benveniste: o diálogo cingido ao “eu” e ao “tu”	28
2.1.4 O diálogo se amplia: a “não-pessoa”	31
2.1.5 A “não-pessoa”: pontos de vista e/ou vozes.....	35
2.1.6 A “não-pessoa”: vozes no dialogismo	39
2.1.7 A referenciação para Bakhtin e o Círculo	44
2.2 O OBJETO DE DISCURSO: HETEROGENEIDADE DAS VOZES SOCIAIS	47
2.2.1 Plurilinguismo: heterogeneidade de vozes sociais no plano da língua.....	48
2.2.2 Enunciação/enunciado: vozes sociais heterogêneas	51
2.2.3 Gênero do discurso: vozes sociais na temporalidade	56
2.2.4 Sujeito: vozes sociais e alteridade	60
2.2.5 Alteridade: destinatário e sobredestinatário	66
2.2.6 Objeto de discurso e vozes sociais	70
2.3 DIALOGIA NO(S) LETRAMENTO(S).....	75
2.3.1 Letramento plural	76
2.3.2 Paradigmas do letramento: modelo autônomo e ideológico.....	79
2.3.3 Evento de letramento e práticas de letramento(s): encontros interacionais e dialógicos	84
2.3.4 Perspectiva etnográfica-interacional e perspectiva discursiva em pesquisas sobre letramento(s).....	86
2.3.5 Histórias de letramento(s): vozes sociais no saber formal e no saber informal	100
2.4 DIALOGIA NA ARGUMENTAÇÃO	105

2.4.1	Argumentação na Nova Retórica: modos de raciocinar	106
2.4.2	Argumentação: réplicas ao auditório e a diferentes temporalidades	114
2.4.3	Auditórios e argumentação: universal, único ouvinte e deliberação íntima.....	118
2.4.4	Comunidade de espíritos: escrevente, destinatário (s) e vozes sociais do já-dito..	123
2.4.5	Ação eficaz sobre espíritos: as estratégias argumentativas como recursos discursivos	132
3.	DIALOGIA, LETRAMENTO(S) E ARGUMENTAÇÃO: METODOLOGIA	141
3.2	CLASSIFICAÇÃO DAS REDAÇÕES PARA A ANÁLISE.....	144
3.3	PARADIGMA INDICIÁRIO, RELAÇÕES DIALÓGICAS E INDÍCIOS.....	146
3.3.1	Paradigma indiciário.....	146
3.3.2	Paradigma indiciário e perspectiva dialógica	149
3.3.3	Paradigma indiciário e análise de produção de texto	151
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	153
4	ANÁLISES	155
4.1	PRIMEIROS PASSOS DA ANÁLISE: NAS PEGADAS DO PARADIGMA INDICIÁRIO	156
4.2	O OBJETO DE DISCURSO “TRABALHO” E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA HISTÓRIA.....	159
4.3	A COLETÂNEA E O AUDITÓRIO.....	161
4.4	FORMA DE ANÁLISE DOS TEXTOS	166
4.5	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE DISCURSO “TRABALHO” EM CADA COMUNIDADE DE ESPÍRITOS	176
4.5.1	Comunidade escolar	176
4.5.2	Comunidade familiar	180
4.5.3	Comunidade laboral.....	186
4.5.4	Comunidade autorreflexiva	190
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXO A: PROPOSTA DE REDAÇÃO	212

1 INTRODUÇÃO: A CAMINHADA É DIALÓGICA

“Escutar”, na acepção de Ponzio (2010, p. 25), é “dar tempo ao outro”, tempo disponível para a alteridade, com o propósito de reconhecer o outro que existe – o outro de mim e os outros – e, nesse sentido, dar tempo e dar-se tempo. Faço menção ao verbo “escutar” com o intuito de delinear uma ação que atravessará esta pesquisa – a de peregrina-pesquisadora.³

Tal ação implica disposição para “silenciar” e para “escutar” teóricos e dados que orientam esta caminhada. A analogia com uma das mais antigas práticas humanas, a da peregrinação, diz respeito a uma jornada em busca de significados, ou melhor, ressignificações de um fazer, ou de um entendimento de um fazer. O sentido de peregrinar está circunscrito ao divino. Outrora, os gregos procuravam Apolo para ouvir suas profecias, ou Asclépio em busca de cura; hoje, o Caminho de Santiago de Compostela, de Machu Picchu ou de Meca conservam similitudes com as ações passadas. Todavia, neste trabalho, as buscas são outras. Na ação a que me propus, tencionei “escutar” Mondada, Dubois, Benveniste, Bakhtin, Voloshinov, Medviédév, Street, Perelmam e Olbrechts-Tyteca, Ginzburg e outros. Na proposição de uma “escuta” atenta, sustentada por diálogos, deixei-me envolver pelas diversas alteridades construídas ao longo da pesquisa; entre mim e os teóricos, na inter-relação entre eles e com os dados.

Dialogar em “escuta” significa construir perguntas, mas ao mesmo tempo buscar, nos teóricos e nos dados, respostas para interrogações, encontrando possibilidades de explicações que somente o diálogo com o outro permite, de modo que os autores assinalados, como orientadores da caminhada, ora sinalizam pontos de vista singulares a partir de lugares de discussão específicos, ora, quando tomados em conjunto, possibilitam construir outros diálogos, estabelecendo discussões interligadas.

Esta pesquisa indica minha ação e postura perante a escrita da tese, mas também expõe caminhos menos visíveis, de movimentos e deslocamentos em busca de possibilidades para tratar da questão relacionada ao objeto da pesquisa. Para especificar o objeto de pesquisa,

³ A metáfora se construiu na medida em que o sentido de peregrinar se mostrou semelhante ao exercício da pesquisa da tese. Se o ato de peregrinar evidencia uma inquietação e a busca de uma resposta – com momentos de intensa reflexão e abertura ao constante aprender –, infiro que tais características, de modo similar, estão presentes nas veredas que se abrem no exercício da pesquisa.

retomo o título da tese – **Vozes sociais na “não-pessoa”: circulação dialógica no processo de letramento** – em que o uso das aspas na expressão “não-pessoa” busca mencioná-lo. A expressão alude a uma noção tratada na Teoria da Enunciação, na abordagem de Benveniste (2005, 2006), acerca da construção de um enunciado. Para o autor, a “não-pessoa” é produto da relação intersubjetiva, estabelecida na enunciação pelo “eu” e “tu”. Ao considerar o “eu” e o “tu” presentes na “organização referencial dos signos linguísticos” (BENVENISTE, 2005, p. 278), o autor concebe que não cabe ao “ele” (não-pessoa) referir, porque não lhe é dado o atributo de ser pessoa da enunciação.

Com isso, posso dizer que, para essa perspectiva teórica, o diálogo está envolto à circunstância pragmática imediata. No entanto, em busca de reflexões, de que há outros diálogos que se somam ao diálogo imediato da enunciação referido por Benveniste, parto em investigação de uma teoria que considere a intercessão de um terceiro participante na construção de um enunciado. Para precisar esse ponto de vista, busco apoio teórico na afirmação de Voloshinov/Bakhtin (1926, s.d.) de que há um terceiro elemento que participa da interação. Instauro, desse modo, a problemática de pesquisa: aquilo que é posto na terceira pessoa, aquilo de que se fala/escreve, quando considerado como produto da interação autor/destinatário(s), traz, no necessário apelo ao já-dito, um terceiro elemento (uma terceira voz) na composição do objeto de discurso.

Para melhor definir um caminho para a problemática instaurada, evidencio três eixos temáticos discursivos: **do objeto de discurso, do(s) letramento(s) e da argumentação**. Ainda que os eixos apresentem noções específicas, há aquelas que as ligam e são retomadas ao longo dos capítulos, como a concepção dialógica de discurso, de social e de histórico, com destaque para o entendimento de que o diálogo existente em cada eixo é sempre a três: com o escrevente, com o(s) destinatário(s) e com as vozes sociais do já-dito. Os três eixos representam grandes áreas da pesquisa nas ciências da linguagem e passam a ser orientadores para o desenvolvimento desta tese, funcionando, portanto, como parâmetros a serem seguidos na estruturação da pesquisa.

O primeiro eixo, do **objeto de discurso**, discute a participação de um terceiro elemento na comunicação. No segundo, são apresentados estudos acerca do **letramento** com o intuito de evidenciar os diversos letramentos que, mais ou menos marcados, caracterizam a formação do escrevente. O terceiro eixo, da **argumentação**, relacionado ao gênero em análise, redações de

vestibular de gênero dissertativo-argumentativo, é elaborado à luz das discussões propostas no primeiro e segundo eixos discursivos.

Os três eixos relacionam uma proposta da pesquisa decorrente da observação de que os estudos sobre referenciação não consideram a participação de um terceiro elemento– o diálogo com o já-dito (BAKHTIN, [1961-1962, 1975, 1979] 2010 a, b, c). Assim sendo, a pesquisa assume a perspectiva teórica sustentadora de Bakhtin e o Círculo.⁴ Todavia é inegável observar, nas pesquisas de Pêcheux (1997) e de Foucault (2008), o reforço ao mesmo princípio, ou seja, de que o já-dito é inerente à linguagem. Em Pêcheux (1997), a noção de já-dito é tratada na perspectiva do “pré-construído”, do “interdiscurso”; em Foucault (2008) é compreendida como a noção de “prévio no discurso”. Isto posto, vale dizer que para esses três autores um enunciado não tem a elaboração unicamente do sujeito falante ou escrevente, em outros termos, um texto, além da “voz” de quem toma a palavra para falar ou escrever, manifesta outras “vozes”, a do(s) destinatário(s) e do já-dito.

É importante expor que, para os três autores, a noção de já-dito não está relacionada à palavra, à frase ou mesmo a um discurso já falado/escrito, mas às repercussões sócio-históricas que as palavras, as frases ou mesmo um discurso assumem. Procuro delinear a noção, neste início da tese, para os três autores, com as palavras de Foucault (2008, p.27): o “começo” de um discurso é somente “aparente”, visto que “há sempre uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente”. A posição de Foucault alerta para a consideração de que o já-dito, nos estudos sobre a língua, não pressupõe a recuperação de uma origem, visto que pela assertiva se admite a impossibilidade de fazê-lo, o que me encaminha a refletir sobre o processo de construção de um objeto de discurso a partir da participação do já-dito e não da busca de uma pretensa origem. Ao abordar, desse modo, a construção de um objeto de discurso, situo-me em um espaço específico, pois não busco considerá-lo espelho dos elementos do mundo, mas como uma construção “inerente ao

⁴ Poderia assumir uma discussão com Bakhtin (2010 a, b, c), Pêcheux (1993, 1997) e Foucault (2008), visto que em suas pesquisas interligam o discurso, o social e a história, mas concordo com a defesa de Gregolin (2010, p.34) de que os “lugares ocupados” por estes, no que se denomina de Análise de Discurso, têm “identidade teórica própria”. Segundo a autora foi a interpretação de cada um em torno de Saussure, Marx e Freud que determinou distanciamentos e aproximações em relação à tessitura das propostas, mas acrescentaria que a “identidade” de Bakhtin está ligada aos diálogos construídos no grupo intitulado no Círculo de Bakhtin, como também com outros teóricos, inclusive da área da literatura, de modo distinto de Pêcheux e Foucault. Para ler sobre a influência de outros teóricos na teoria de Bakhtin consultar: *A construção da enunciação e outros ensaios* (2013), *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), *Teoria do romance I: a estilística* (2015) – escritos que especificam no prefácio e nas notas de rodapé os diálogos realizados com outros autores.

exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo” (BENVENISTE, 2005, p. 26), porém, defendendo o diálogo ampliado para uma perspectiva bakhtiniana.

A contribuição do presente trabalho se dirige aos estudos que buscam refletir sobre a relação sujeito, linguagem e mundo, particularizada à investigação de um terceiro elemento no enunciado. Embora haja pesquisas que tomem como foco a referenciação, em termos de retomada e construção de um objeto de discurso, são escassas as pesquisas que se detêm na relação dessa construção com outros participantes, além de “eu” e “tu”. Neste segundo momento – por mais recorrente que possa parecer a ideia para a área de Linguística Aplicada de que um enunciado retoma sempre outros enunciados –, a abordagem proposta traz implicações para a construção do enunciado, particularmente para o objeto de discurso e seu tratamento no ensino e na aprendizagem de língua materna, em especial no tocante aos estudos voltados para o ensino de escrita. A consideração do terceiro elemento leva, enfim, a uma noção de escrita não mais circunscrita ao texto e a seus mecanismos de construção, mas a ele, a seus mecanismos de construção e a tudo quanto do exterior o constitui e fala nele.

1.1 DELINEANDO CAMINHOS

Tendo em vista as considerações realizadas e assumindo que, ao lado da participação das chamadas “pessoas” do discurso “eu/tu” (BENVENISTE, 2006, p. 84) há sempre, na produção da linguagem, a participação de um terceiro elemento dotado de voz – justamente aquele que Benveniste, contrariamente a essa assunção, chama de “não-pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 292) – tomo como pergunta norteadora da tese: de que forma esse terceiro elemento se mostra na produção do discurso? Com o intento de responder a essa questão, busco articulá-la com outras (cf. Metodologia, capítulo 3), que se voltam para os argumentos, os quais, neste trabalho, são tomados como indícios de réplicas a dizeres de “séries dialógicas” (CORRÊA, 2017, p.2, prelo) socialmente estabelecidas e que se fazem presentes na construção do objeto de discurso.

Tendo assumido a participação de um terceiro elemento na produção do discurso e tendo ele sido descrito em termos das vozes que participam dos textos dos vestibulandos, o passo seguinte consiste em definir essas vozes segundo as práticas letradas a que o escrevente

tem/teve acesso (direto ou indireto). Para tanto busco mostrar que a singularidade histórica dos objetos de discurso nos textos está ligada à procedência social do sujeito, entendida como determinação sócio-histórica também por ser produto do que fica atribuído ao sujeito na relação dialógica, que inclui o que se atribui a ele de experiência quanto a práticas letradas: vozes do saber formal⁵ e vozes do saber informal.

Tal proposta requer a construção de um quadro teórico que possibilite: i) estudar letramento como prática social; ii) compreender a formação e, por conseguinte, a produção escrita do escrevente como constitutivamente de natureza dialógica; iii) compreender o objeto de discurso como produto das relações dialógicas entre autor/destinatário: *imediate*, *presumido* e *sobredestinatário*; iv) tratar a enunciação do sujeito fundada na alteridade.

Dessa forma, aproximo alguns aspectos de teorias afins no tocante à abordagem argumentativo-discursiva como a de Bakhtin e o Círculo e a da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca e, no que se refere ao letramento, lanço mão dos Novos Estudos do Letramento. A análise da organização argumentativa dos textos tem o intuito de caracterizar o que vem assinalado na construção do objeto de discurso e, sobretudo, de tratar as mudanças de argumentos, pela recuperação do já-dito, à medida que as relações de alteridade se constituem, o que implica recuperar, por meio de indícios, as relações de sua construção. Levando em consideração a noção de auditório, tenciono analisar a dinâmica discursiva das relações de alteridade.

Com um quadro teórico embasado na dimensão dialógica da linguagem, na acepção de que as manifestações da linguagem são múltiplas e heterogêneas, considera-se a “presença de outro como constitutiva do sujeito” (CORRÊA, 1998b, p. 73), presença que, nesta pesquisa, não se restringe ao outro do diálogo imediato. Ao focar tais aspectos, tornou-se manifesto,

⁵ Considere-se que a divisão entre saberes formais e informais ganha novos contornos e se torna passível de contestação a partir do uso massivo da internet, particularmente pelos alunos. Segundo Aquino (2017) “**Evocar a ideia geral de educação pressupõe perspectivar-la obrigatoriamente para além da forma escolar**, esta, aliás, tida como o âmbito de sua maior vulnerabilidade. Isso porque **o que antes era atribuído primordialmente ao domínio escolar agora passa a ser materializado por um sem-número de intervenções não formais, espalhadas por todo o tecido social (com destaque, claro está, para o universo virtual)**, às quais estaria reservada, uma resolatividade pedagógica decididamente maior do que as ações escolares típicas, como se costuma apregoar. (AQUINO, 2017, p. 1, destaques meus). Creio, porém, que, no caso desta pesquisa, o caráter escolar dos textos que compõem o *corpus* e a prática escolar dirigida ao exame vestibular permitem supor, mesmo quando a internet serve de meio de acesso a essas práticas, uma seleção de fontes segundo a finalidade buscada – a aprovação no vestibular, ocasião em que a seleção dessas fontes se orienta por seu caráter de saber formal. Naturalmente, outras fontes, marcadas por saberes informais, também podem ser acessadas, mas tendem a aparecer, nos textos, de forma mais diluída do que as primeiras, o que configura, inclusive, a possibilidade de se lançarem diferentes olhares no trabalho de detecção de um e outro tipos de saber por parte do pesquisador.

no decorrer do percurso, que os dados deveriam ser sensíveis não somente ao espaço social em que estavam inseridos os escreventes, mas a outros espaços aos quais estiveram integrados ao longo de sua formação. À vista disso, a metodologia empregada possibilita reconstruir, ainda que de maneira fragmentária, histórias de letramentos a partir de indícios e pistas (GINZBURG, 1989).

Tendo em vista a complexidade das histórias de letramentos dos escreventes e a inserção em espaços sociais determinados, cabe considerar que o percurso metodológico é orientado e reorientado em função das hipóteses construídas com base na confrontação entre pressupostos teóricos e observação dos dados, não necessariamente nesta ordem. As análises abordam o objeto de discurso sendo construído como encontro a partir de diferentes interações. Adoto o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), o quadro teórico da análise dialógica de Bakhtin e o Círculo como quadros orientadores para buscar os fenômenos que são os móveis da construção dos indícios materializados nos textos – o que há de específico da situação enunciativa, por um lado, e os elementos estabilizados nas e pelas interações ao longo da história, por outro.

As redações que constituem o *corpus* fazem parte de um conjunto de 264 redações, que corresponde a cerca de 1% das redações produzidas no ano de 2006 para o concurso de vestibular da Universidade de São Paulo (USP). Esse conjunto, de candidatos a área de Letras, foi selecionado aleatoriamente pela Fuvest e disponibilizado a pesquisadores, tais quais os do Grupo de Pesquisa CNPq - Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna, de que faço parte. A opção por textos de vestibulandos como *corpus* de análise se relaciona com o objetivo geral da tese na medida em que sinaliza uma fase-término de onze anos de escolaridade e possibilita considerações em relação às questões propostas para o estudo. As redações de vestibular são objetos que possibilitam refletir sobre os objetivos propostos, visto especificarem um momento singular do âmbito escolar, o final de uma fase de escolaridade (o ensino médio, que coincide com o final do ensino básico). Ainda que as discussões tratadas não especifiquem o ensino, em algum sentido procuram instigar percepções a propósito de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua materna.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

A organização desta tese está estruturada em cinco capítulos, nos quais são distribuídas as reflexões teóricas, metodológicas e sobre a análise dos dados.

O capítulo 2, denominado de **Dialogia no objeto do discurso, no(s) letramento(s) e na argumentação**, apresenta os três eixos temáticos da tese e está dividido em seções: Dialogia no objeto de discurso (2.1), Dialogia no(s) letramento(s) (2.2), Dialogia na argumentação (2.3).

A primeira seção, **Dialogia no objeto de discurso**, discute a construção do referente partindo da Teoria da Enunciação, na abordagem de Benveniste (2005, 2006), seguindo com Mondada e Dubois (2003), Mondada (2001, 2010) e se completando com estudos de Bakhtin e o Círculo. A apresentação dos autores não atende à cronologia das teorias, mas tenciona mostrar que o referente é uma construção do escrevente e do(s) destinatário(s), mediada por circunstâncias sócio-históricas e dialógicas. É a partir dos princípios estabelecidos por esses autores que a referência passa a ser compreendida no processo enunciativo e não mais na relação de espelhamento entre língua e mundo.

Dialogia no(s) letramento(s), a segunda seção, detém-se no conceito de letramento e a relação com as práticas de linguagem em espaços sociais e históricos. Com base em discussões realizadas por Bakhtin e o Círculo, pretende-se observar os letramentos a partir da construção do objeto de discurso “trabalho”. Logo, os estudos do Letramento e da Análise Dialógica do Discurso são, no decorrer da pesquisa, inter-relacionados com uma interpretação dos indícios de letramento nas redações de vestibular.

Na sequência, a terceira seção, denominada **Dialogia na argumentação**, busca aproximar alguns aspectos de teorias que abordam linhas argumentativo-discursivas como a de Bakhtin e o Círculo e a da Nova Retórica. Nessa perspectiva, a argumentação se constitui da interação entre o orador e o auditório e é meio de ação sobre o outro. Assumo a argumentação nas redações como réplicas a dizeres das “séries dialógicas” (CORRÊA, 2017, no prelo) à medida que as relações de alteridade se constituem – o que implica recuperar as relações de sua construção por meio de indícios.

Tendo em vista a apresentação de noções significativas nas três seções, o capítulo 2 apresenta, também, análises de redações de vestibular com intuito de especificar a mobilização dessas noções na leitura do *corpus*.

O capítulo 3, **Dialogia no objeto de discurso, no(s) letramento(s) e na argumentação: metodologia**, apresenta o objetivo da tese, as hipóteses de pesquisa, as perguntas norteadoras e a seleção de redações representativas do *corpus* para análise. Neste capítulo, os três eixos são conjugados ao paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) com o intuito de buscar indícios da atividade do escrevente na construção do objeto de discurso, bem como de apreender as marcas empregadas em sua dialogia.

O capítulo 4, intitulado **Análises**, está subdividido em duas seções. A seção 4.1, denominada de os **Primeiros passos da análise: nas pegadas do paradigma indiciário**, descreve o evento vestibular e a redação, parte integrante dele; aborda brevemente o contexto social e histórico brasileiro do final da década de 1990 até o ano de 2005; apresenta o objeto de discurso “trabalho” e algumas de suas relações dialógicas na história; expõe ainda a coletânea e o auditório presumido para a prova de redação. Nesta seção estão presentes duas redações de vestibular com o intuito de exemplificar como serão elaboradas as análises. A seção 4.2, **A construção do objeto de discursivo “trabalho” nas comunidades escolar, familiar, laboral e autorreflexiva**, traz exemplos de redações representativas de cada *comunidade de espíritos* e suas respectivas análises.

O capítulo 5 apresenta as **Considerações finais**, no qual estão reunidas as reflexões suscitadas a partir das análises realizadas. O percurso é revisto no que concerne à intenção de especificar a participação de um terceiro elemento na enunciação, bem como observar as ressignificações quando o terceiro elemento é considerado, em especial, na construção do objeto de discurso. Por fim, são apontados alguns elementos para se pensar a participação desse terceiro elemento em relação à língua materna, especialmente em relação à escrita no espaço escolar.

2 DIALOGIA NO OBJETO DE OBJETO DE DISCURSO, NO(S) LETRAMENTO(S) E NA ARGUMENTAÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve sobre três eixos constituintes: o objeto de discurso, o(s) letramento(s) e a argumentação. Este capítulo versará sobre o primeiro eixo, **o objeto de discurso**, e para tanto fará uso da metáfora “do espelho”, de Mondada e Dubois (2003, p.18), para apresentar perspectivas teóricas que a aceitam e a negam. Na sequência, serão contempladas outras teorias que concebem o referente construído a partir da situação imediata, bem como problematizar a sua redução a esse ponto de partida. A discussão não atende à cronologia das teorias, mas tenciona mostrar o referente como construção entre interlocutores, mediante diálogos que se ampliam. Tendo em vista esse propósito, apresento uma breve revisão do tema para situar o problema e busco especificar a noção de “terceiro” participante de Voloshinov/Bakhtin ([1926]s.d.), não como simples ampliação da interação a dois, mas como constituinte da relação dialógica.

2.1 DIALOGIA NO OBJETO DE DISCURSO

2.1.1 Do referente monofônico ao objeto de discurso dialógico

Em *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, em determinado momento, os habitantes de Macondo, aldeia onde se desenrola a trama, passam a sofrer com seguidas pragas. Uma delas é a doença da insônia, que causava evasões da memória e esquecimentos, resultado de noites e noites insones. Por conta desse acontecimento, a personagem Aureliano relata a José Arcadio Buendía um método contra o esquecimento, assim descrito pelo narrador:

Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: *mesa, cadeira, relógio, porta, parede, cama, panela*. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: *vaca, cabrito, porco, galinha, aipim, taioba, bananeira*. Pouco a pouco, estudando as infinitas possibilidades do esquecimento, percebeu que podia chegar um dia em que se reconhecessem as coisas pelas suas inscrições, mas não se recordasse a sua utilidade. Então foi mais explícito. O letreiro que pendurou no cachaço da vaca era uma amostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: *Esta é a vaca, tem-se ordenhá-la todas as manhãs para que produza o leite e preciso ferver para misturá-lo com o café e fazer café com leite* (MÁRQUEZ, 2010, p. 37, grifos do autor).⁶

Esta passagem é eficaz em destacar a tentativa de recuperação da memória por meio de uma técnica que expõe uma visão de linguagem na qual as palavras são “espelho” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 18) de uma realidade, especificada por coisas da língua, havendo, portanto, uma relação de equivalência entre as palavras e as coisas do mundo. Na sequência da exposição de Aureliano, o narrador do romance alerta o leitor para a “realidade escorregadia momentaneamente capturada pelas palavras” (MÁRQUEZ, 2010, p. 38).

O método descrito no romance para recuperar a memória e a própria reflexão do narrador permite estabelecer um contraponto entre, por um lado, perspectivas teóricas que tomam a língua como reflexo da realidade e, por outro, as que entendem não haver uma relação direta entre língua e mundo. Duas importantes obras sobre referenciação, no Brasil, intituladas

⁶ A referência à passagem rememora atividades elaboradas para produção de textos quando eu era professora de Ensino Médio.

Referenciação e Referenciação e discurso, refletem a respeito do tema e no decorrer dos capítulos apresentam perspectivas distintas para a questão: enquanto uma defende haver a correspondência entre palavras e as coisas, a outra discute se há ou não correspondência.

Recupero, nesta passagem, a crítica da Linguística Textual à visão de língua como espelho dos elementos do mundo. A meu ver, uma tal visão suporia, em última instância, a língua como nomenclatura ou, na melhor das hipóteses, trataria a língua como representação do mundo.

Mondada e Dubois (2003) podem ser apresentadas como defensoras de uma segunda perspectiva, a da própria Linguística Textual, visto postularem que a língua não reflete os elementos do mundo. Ao negarem a relação direta palavra-mundo, as pesquisadoras estabelecem um elemento desestabilizador dessa relação: o sujeito.⁷ Cabe, assim, ao sujeito a construção de versões do mundo. Ao se seguir por essa última via se tem a desestabilização entre mundo e objeto referido, o que justifica a assertiva do narrador do romance de Márquez, que, em determinado momento, afirma que os habitantes de Macondo viveriam, a partir do método de Aureliano, em uma “realidade escorregadia capturada pelas palavras” (MÁRQUEZ, 2010, p. 51).

Concordando com a assertiva de que as palavras não são simples reflexo da língua com o mundo, a referência não seria uma representação absoluta do mundo real. Na seção 2.1.2 são discutidos autores que refletem sobre as mudanças ocorridas em função da intervenção do sujeito na relação entre língua e mundo. Inicialmente, serão apontados autores que situam o referente na enunciação, para então abordá-lo no discurso. Como ficou dito, a discussão não atende à cronologia das teorias ou dos autores, mas tenciona mostrar a mediação cada vez mais dialógica na construção do referente.

2.1.2 Da referência à referenciação e do referente ao objeto de discurso

⁷ No capítulo 2.4, é destacada, sob o enfoque da argumentação, a tese de que o sujeito também provoca desestabilização entre argumentação e a verdade das proposições do mundo.

Mondada (2001, 2010) e Mondada e Dubois (2003) assumem não haver relação direta entre língua e mundo e concebem a referência como uma construção marcada na interação entre sujeitos envolvidos em atividades sociais.

O trabalho de Mondada e Dubois é significativo para esta pesquisa, tendo em vista sua contribuição para o estudo da referenciação, em particular pela ideia de que os objetos de discurso são construídos no ato do discurso e não estão *a priori* nos signos da língua. Para dar conta de tal asserção, procurarei reelaborar alguns conceitos a fim de considerar os pressupostos de uma perspectiva discursiva, principalmente as noções que envolvem a passagem da **referência à referenciação e de referentes a objetos de discursos**.⁸ Apesar de as argumentações a seguir alinharem-se aos conceitos-chave das autoras, alguns distanciamentos estarão presentes, como a influência do contexto histórico e social, mais amplo, e a defesa de que os objetos de discurso não são resultado somente da negociação realizada pelos falantes no momento da interação. Adoto a noção de que a referenciação é discursiva e considero que o objeto de discurso é resultado de um processo dialógico mais amplo.

Mondada, construindo a passagem para o primeiro deslocamento (referência à referenciação), assume que a referência “foi historicamente localizada como um problema de representação do mundo, de verbalização do referente em que a forma linguística escolhida avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (2001, p. 9, tradução minha).⁹ A negativa da autora em assumir essa conceituação está na justificativa de que as palavras não são etiquetas que se correlacionam aos elementos do mundo; logo, o referente não está posto e pronto nas formas da língua para ser nomeado pelo sujeito. De modo especial, distancia-se da ideia expressa de um mundo já nomeado pelas palavras, sem sujeito que faça menção a elas ou que essas nomeações existam fora do discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 19). As nomeações estariam constituídas dos aspectos decorrentes da relação dos interlocutores, da

⁸ Apothéloz e Reichler-Béguelin também propõem o termo “referente” em lugar de “objeto-de-discurso”. De modo semelhante a Mondada, os autores defendem que os objetos-de-discurso não têm existência anterior à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos e “devem ser concebidos como produtos – essencialmente culturais – desta atividade” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 227-229, tradução minha). [No original: *objets-de-discours ne préexistent pas “naturellement” à l’activité cognitive et interactive des sujets parlants, doivent être conçus les produits – fondamentalement culturels – de cette activité.*] Também nessa conceituação, os objetos de discurso são definidos pelos sujeitos, tendo em vista que estes últimos estão “no centro das atividades de designação” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 229, tradução minha). No original: *sont au centre des activités de désignation.*

⁹ No original: *Elle a été historiquement posée comme un problème de représentation du monde, de verbalisation du référent où la forme linguistique que choisie est évaluée en termes de vérité et de correspondance avec lui* (MONDADA, 2001, p. 9).

intenção, dos propósitos comunicativos dos interlocutores em situação de uso, isto é, no discurso. Razões que justificam a defesa de que há um **processo de referenciação**¹⁰ e **não de referência**.

De acordo com Araújo (2004), considerando, então, que o sujeito atua nas formas da língua para construir as relações com o mundo, a substituição do termo referência por referenciação marca distinções entre as posições internalistas e externalistas nos estudos linguísticos – duas vertentes assumem diferentes conceitos acerca da linguagem. Ainda segundo Araújo, a primeira concebe a linguagem como faculdade mental, reduzindo-a a características individuais e inatas; a segunda, por sua vez, entende a linguagem como prática social, cuja utilização não é de caráter individual e mental, mas de caráter interacional.

A palavra referenciação “ressalta a ideia de processo que caracteriza o ato de referir” (KOCH; MORATO; BENTES, 2010, p. 10), ou seja, há uma construção da referência a partir das relações estabelecidas em uma prática discursiva situada, tem-se um ato realizado por sujeitos “através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17). Proposta ancorada em três princípios, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), quais sejam: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência. Assim, as formas linguísticas estão subordinadas à interação, à cognição e aos usos da língua em contexto específico. Ao negar a representatividade estreita entre linguagem e mundo, as autoras recusam a primazia da nomenclatura, ou seja, os elementos do mundo não estão especificados pelas palavras de forma objetiva e inalterável. No processo de referenciação, ainda que esteja organizado pelos processos de ordem cognitiva, a referenciação está subordinada às relações sociais de modo que não há relação natural de representação das coisas do mundo com as palavras.

Tendo em vista a referenciação ser resultado de uma interação, é preciso pensar-se a respeito de quem enuncia. Com base na abordagem, o sujeito é pensado a partir da participação social, no “cumprimento de suas atividades sociais”, de modo que há “uma pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Interessa, nessa perspectiva, “as práticas referenciais manifestadas na interação social” (ibid., p. 20). Práticas que acentuam

¹⁰ A noção deixa de estabelecer, segundo Marchuschi (2004, p. 273), a ideia “referencialista e representacionalista da língua, para privilegiar as relações intersubjetivas instauradas pelos interlocutores mediante recursos linguísticos”.

a diversidade das nomeações do mundo, advindas da multiplicidade de interação sociais. Portanto, a diversidade da atuação dos sujeitos, ao referirem-se ao mundo, reforça a negativa de uma relação direta entre linguagem e mundo. Nas palavras das autoras “Práticas não imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Nesse aspecto, as nomeações seriam construções envolvendo interlocutores interagindo por meio de atividades atravessadas pelo psicológico, dependentes da cognição, e os **referentes** passariam a ser considerados **objetos de discurso**, assim definidos como:

entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que surgiram, definidos, desenvolvidos e transformados os objetos de discurso, que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (MONDADA, 2001, p. 9, tradução minha).¹¹

Nesse sentido, desdobra-se a ideia de que o discurso surge do encontro com os interlocutores, sem objetos do discurso “preexistentes”, sem correspondência direta entre linguagem e os objetos do mundo. Os objetos de discurso são considerados construções discursivas resultantes da interação e não somente emanados do espelhamento da língua em relação ao mundo. O princípio da construção é o da intersubjetividade instaurada no ato da enunciação. Desse modo, há a defesa de que um objeto de discurso é resultado de negociação estabelecida “no curso de suas atividades” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17), de acordo com os conhecimentos compartilhados dos participantes.

A construção dos referentes é resultado da relação entre os interlocutores imediatos, bem como dos propósitos comunicativos destes, ou seja, é o contexto circunstancial. Segundo Araújo (2004, p. 204), os estudos da referenciação, embora se enquadrem em uma linha discursiva, se acomodariam melhor numa linha pragmática, tendo em vista a ênfase à comunicação em situações de uso. Procurando melhor compreender essa posição de Araújo

¹¹ No original: *entités constituées dan set par les formulations discursives des participants: c'est dans et par le discours que sont posés, délimités, développés et transformés des objets de discours qui ne lui préexistent pas et qui n'onpas une structure fixe, mais qui au contraire émergent et s'élaborent progressivement dans la dynamique discursive*. O conceito de “objeto de discurso” está traduzido em relevantes trabalhos relativos à referenciação na área da Linguística Textual no Brasil, podendo ser citados Marcuschi (2005), Cavalcante (2005), Koch (2013), mas opto por transcrevê-lo do texto de Mondada, do francês, pois utilizo outras passagens desse mesmo texto neste capítulo.

(ibid.), exponho as considerações de Possenti (2012) e as de Alves Filho (2010) em relação à ressalva de o objeto de discurso ser negociado entre interlocutores na interação.

O primeiro observa nos estudos sobre referenciação um avanço, em especial em relação ao reconhecimento do contexto social mais amplo na produção do objeto de discurso, mas considera ainda o foco de atenção nesses estudos nos aspectos mais circunstanciais da interação, na “análise de laços estabelecidos entre itens lexicais”¹² (POSSENTI, 2012, p. 249). O autor justifica sua posição ao observar, nos trabalhos da área, análises em que a construção de um objeto de discurso e suas retomadas não consideram os condicionantes ideológico e histórico. Ao discordar de que se trata de negociação, defende a construção ou a retomada circunstanciada pelo interdiscurso.¹³ Possenti ilustra sua posição com um exemplo de anúncio comercial de um fármaco: a relação entre a apresentação e as retomadas do fármaco como produto, anti-inflamatório, medicamento, remédio, não são negociações somente da interação imediata, visto haver estreita relação com os nomes utilizados pela indústria e pela farmacologia, o que especifica a pouca margem de liberdade dada aos interlocutores (cf. POSSENTI, 2012). A posição de Possenti é consoante com a de Alves Filho, que refuta também ser um referente negociado “no ato pragmático em si”, em razão de que a construção é também um “apropriar [se] de modos de referir relativamente estabilizados no seio dos grupos sociais” (ALVES FILHO, 2010, p. 216). O que justifica dizer que a referenciação precisa “ser pensada também como um ato de apropriação de *modos de referir* preexistentes no universo social” (ALVES FILHO, ibid, grifos do autor) e não somente no ato situacional. Embora de perspectivas teóricas diferentes – o primeiro da análise do discurso francesa e o segundo da análise do discurso de linha bakhtiniana –, esses autores se alinham na visão de que restringir a referenciação ao acordo intersubjetivo é desconsiderar outros elementos que a constroem, a exemplo do interdiscurso citado por Possenti e da estabilidade relativa no seio dos grupos sociais, por Alves Filho. Os autores se alinham, ainda, quanto ao fato de que também os interlocutores não são completamente livres para produzir o seu discurso, pois são orientados pelas relações com o outro, que estabelece, em certa medida, o modo como a referenciação é construída.

¹² Apresento alguns artigos que se voltam para as diferentes estratégias ou retomadas utilizadas pelo sujeito para referendar os objetos construídos no discurso (KOCH, 2004), ou seu papel na progressão referencial (KOCH, 2002; MARCUSCHI; KOCH, 1983; KOCH; MARCUSCHI, 1984).

¹³ Para Courtine (2014, p. 75), é “lugar de constituição do pré-construído” e “fornece os objetos dos quais a enunciação de uma sequência discursiva se apropria, ao mesmo tempo [em] que (ele) atravessa e conecta entre si esses objetos”.

A posição dos três autores exige a investigação de outros elementos, pois o objeto de discurso está além de uma negociação realizada pelos interlocutores no momento da interação e também em relação à natureza do signo, visto que antes de ser fruto de uma consciência individual é social e histórico. Faz-se necessário, então, buscar uma linha discursiva que conceba haver, na construção de um objeto de discurso, ações históricas. Antes, porém, é importante estabelecer os pontos de ancoragem para essa busca, passando pela noção de Benveniste sobre o quadro enunciativo, especificamente enfocando conceitos referentes às duas pessoas que participam na enunciação e a “não-pessoa”.

2.1.3 A referência em Benveniste: o diálogo cingido ao “eu” e ao “tu”¹⁴

Estudar o conceito de referência por meio das reflexões de Benveniste nos remete à frequente conjunção apontada em seus textos entre língua e sociedade. O autor defende que “somente a língua torna possível a sociedade”, pois é ela que “mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações” (BENVENISTE, 2006, p. 63). Parece ser essa ligação, em hipótese, o que move o autor a entender que a língua combina dois modos de significação: o “semiótico” e o “semântico” (ibid., p.63).

O plano semiótico, para o autor, é o da estrutura da língua, aquele que inclui a descrição das unidades do sistema da língua. O plano semântico, por sua vez, é o das unidades da língua produzindo sentido quando da apropriação da língua pelo sujeito (cf. BENVENISTE, 2006). Os dois sistemas não são concebidos separadamente, visto que “se superpõem”: enquanto o sistema semiótico refere-se à “organização de signos, segundo o critério da significação”, o semântico é sustentado pelo “fundamento semiótico”, construindo, assim, “a língua-discurso” uma “semântica própria” (BENVENISTE, 2006, p. 233-234). Desse modo, a língua-discurso apresenta duas formas de ser língua “no sentido e na forma” (ibid., p. 229). É a língua da forma que estabelece os mecanismos de utilização, mas a organização e a disposição das formas estão na língua-discurso, em que aparece o sentido.

¹⁴ Seção reelaborada a partir do estágio supervisionado em docência PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) na USP, na disciplina de “Teorias do texto” ministrada pelo orientador desta tese. Conferir, também, Corrêa (2012).

Tendo em vista que a língua da forma, de certo modo, já havia sido estudada por Saussure, Benveniste propõe-se investigar a língua em funcionamento – o plano semântico. Ao precisar a organização dos sentidos nesse plano, o autor concebe o “aparelho formal da enunciação”¹⁵ (BENVENISTE, 2006, p. 81), e se ocupa em refletir a respeito do modo como a língua passa do sistema para o uso. O aparelho formal da enunciação contém “caracteres formais” (ibid., p. 83) que são mobilizados pelo locutor no momento em que ele se apropria da língua, tais como: indicadores de pessoa (“eu/tu”) que evidenciam a relação intersubjetiva no ato de enunciação; os dêiticos de espaço e tempo que especificam a situação e o tempo em que a enunciação se realiza.

Benveniste defende que, no ato da enunciação, o locutor assume o aparelho formal da enunciação, de modo que a “língua é efetuada em uma instância de discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 83-84). A enunciação é, então, conceituada como a ação de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (ibid., p. 82). Desse modo, a língua entra em funcionamento no momento em que o “eu” assume o aparelho formal da enunciação, instaura-se como “locutor” e estabelece-se um “tu”, compreendido como “o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença” (ibid., p. 83). Embora pareça, em um primeiro momento, que a enunciação é realização individual de um “eu”, Benveniste (ibid., p. 87) reforça que ela é “acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”.

Instauradas as pessoas (“eu/tu”), outros elementos do aparelho formal instituem-se, como dêiticos espaciais – elementos que localizam a situação espacial dos interlocutores, a exemplo de “*este*”, “*lá*”, “*cá*”, e os índices de tempo.

A assim chamada condição de intersubjetividade se explica pela presença de duas figuras: uma origem, responsável pelo diálogo, o “eu”; e outra fim, o “tu” na enunciação. Essas figuras seriam reversíveis – o “tu” pode tornar-se “eu” e o “eu” pode tornar-se “tu” – e indissociáveis, pois não é possível dizer “eu” sem prever “tu”. São, ao mesmo tempo, únicas, visto que, a cada vez que “eu” enuncia “tu”, há um diálogo único, dado que as condições de instauração de pessoa-espaço-tempo são irrepetíveis. Vale notar que a instauração do “tu” pode ser em ausência “qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro”

¹⁵ A partir da leitura de Benveniste, Flores e Teixeira (2005, p. 36) conceituam aparelho formal da enunciação como uma “espécie de dispositivo que as línguas têm para que possam ser enunciadas”.

(BENVENISTE, 2006, p. 84). A intersubjetividade ganha relevância, já que o autor defende que “quando saio de mim para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um tu que é fora de mim, a única pessoa imaginável [...] essas duas ‘pessoas’ se opõem juntas à forma de “não-pessoa” (= ‘ele’)” (BENVENISTE, 2005, p. 255). A condição de intersubjetividade é, segundo Benveniste, “o que torna possível a comunicação linguística” (ibid., p. 293).

Da assertiva benvenistiana, advêm implicações significativas para discutir o objeto de pesquisa desta tese. Ao propor que o “eu” dialogue com *a única pessoa imaginável*, o “tu” – em razão de que só essa pessoa possibilita a *relação viva com um ser* –, temos, então, uma primeira implicação: o “eu” e o “tu” apresentam traços comuns, marca de pessoa, ou seja, podem enunciar (tomar a palavra), característica que os distingue da tradicionalmente chamada “terceira pessoa”, a “não-pessoa”, segundo Benveniste, que não pode enunciar, somente pode ser referida. Desse modo, estabelece-se uma dicotomia entre as pessoas (“eu/tu”) que podem enunciar e a “não-pessoa” (“ele”) que não enuncia, oposição a constituir uma segunda implicação – a intersubjetividade está circunscrita ao “eu” e ao “tu”; visto que o “ele”, “o que estaria fora dessa relação” ficaria privado de intervir no diálogo.

A designação de “não-pessoa” caracteriza a perspectiva defendida por Benveniste de que essa terceira pessoa “não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação”, existe e “só se caracteriza por oposição à pessoa do locutor que, enunciando-a, a situa como “não-pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 292). A “não-pessoa” são “enunciados de discurso, que a despeito da sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos mas a uma situação ‘objetiva’” (BENVENISTE, 2005, p. 282).

É pertinente considerar, ainda, que uma distinção se estabelece pelo conceito de pessoa e de “não-pessoa”, em razão de que o par “eu/tu” pode se tornar locutor na enunciação, ao passo que a “não-pessoa” indica alguma coisa ou alguém que somente é citado na enunciação, asserção que faz emergir a terceira implicação: são as pessoas “eu” e “tu” que organizam a referência, do seguinte modo: um “eu” se institui como locutor; que institui um “tu” de modo tratarem conjuntamente da “não-pessoa”. A “não-pessoa” passa a existir em função da intersubjetividade articulada com as circunstâncias de tempo e lugar, mas não interfere nessa relação.

É desse modo que a referência é considerada “parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 84), pois, no momento em que o “eu” assume o aparelho formal, constrói uma referência a si mesmo, ao “tu” e à “não-pessoa” (pessoas ou coisas do mundo). Dessa forma, o aspecto referencial da enunciação é considerado por Benveniste (ibid., p. 84, grifo meu) ao dizer que, na “enunciação, a língua se acha empregada para a **expressão de certa relação com o mundo**”. A expressão destacada salienta a posição benvenistiana de que o “mundo” referido está relacionado à ação dos interlocutores em um tempo e espaço e não diretamente com os elementos do mundo.

A teoria benvenistiana é importante porque reforça não estarem os referentes nas formas da língua, no “plano semiótico”, mas ocorrerem no “plano semântico”. É no plano semântico que se observa como se dá a construção do referente, que inclui o aqui e agora, a realização pragmática da língua, a língua considerada como funcionamento, que supõe a relação intersubjetiva como condição de possibilidade para a referência aos outros e ao mundo.

Como se observou, o quadro de enunciação de Benveniste apresenta um diálogo cingido à situação de enunciação que estabelece um modelo de interação entre interlocutores que poderia estar na base de todas as relações sociais. Todavia, o aspecto que alcança é somente o social e não ultrapassa o ato de enunciação particular (limite da dimensão histórica na sua abordagem da enunciação), nem o encontro social presencial (limite de abordagem da dimensão dialógica). Como esta tese pretende observar relações além do social, que vão além dessa visão atomística do ato de enunciação, busco um quadro teórico que conceba a enunciação segundo uma visão mais ampla do social e do histórico. Antes, porém, de defender essa ideia, prossigo com a contribuição teórica de pesquisadores que analisam a noção de “não-pessoa” benvenistiana, para, então, justificar a presença de vozes na “não-pessoa” não só no processo enunciativo de sua construção, mas também na própria “não-pessoa”, no próprio objeto de discurso.

2.1.4 O diálogo se amplia: a “não-pessoa”

Em discussão sobre enunciação, Cervoni (1989, p. 25) defende que o *ele* é “subjacente a *eu* e *tu*, como a tudo o que pode tornar-se objeto de fala”. Com o intuito de explicar a

característica atribuída a “ele”, o autor realiza uma distinção entre as pessoas da interlocução pela atribuição de papéis desempenhados na enunciação: “O *eu* é ao mesmo tempo a pessoa que fala (que tem um papel ativo) e a pessoa de quem se falou (que tem, portanto, um papel passivo); o *tu* é a pessoa que ouve e pode, por sua vez, tomar da palavra (papel ativo) e a pessoa de quem se falou (papel passivo)” (CERVONI, 1989, p. 25, grifos do autor).

Ao caracterizar as pessoas da interlocução, o “eu” e o “tu” pelo papel ativo, o autor parece prosseguir com a distinção já apontada por Benveniste, reforçada especificamente ao nominar o “ele” de “deslocutado” (ibid., p. 25). Todavia, ao estabelecer que “as três pessoas têm um ponto em comum: servem para apresentar um objeto de fala” (ibid., p. 25), o autor propõe que o “ele” realiza uma “ancoragem no universo” a respeito do que é dito, logo, há um “indivíduo presente, mas silencioso” (ibid., p. 26). Assim, na enunciação inexistente diferença fundamental entre os “seres engajados” e os “seres dos quais se falou” (ibid., p. 26).

Ao discorrer a respeito de sua posição teórica, Cervoni apresenta referências como Moignet e Berrendonner. Em relação a Moignet, Cervoni (1989, p. 27) especifica que o “ele” é denominado “pessoa de universo”, um suporte que relaciona a enunciação ao universo. A ideia defendida de Moignet está relacionada às teses da psicomecânica. Para essa teoria, a linguagem, ao evocar um fenômeno, exige um ponto fixo. O “ele” seria esse ponto fixo, o vínculo do acontecimento enunciativo com o universo que lhe preexiste.

No que concerne a Berrendonner, Cervoni observa que, na enunciação, há três fontes possíveis de julgamento da verdade: a primeira seria o locutor; a segunda, a opinião pública; a terceira, um actante verificador denominado “fantasma da verdade” (BERRENDONNER apud CERVONI, 1989, p. 27). Berrendonner reconhece que “o fantasma da verdade”, pode não passar de um “avatar”, ou talvez, da forma canônica da “pessoa de universo” – é uma verdade que é apenas a verdade, já estabelecida, resultante da correspondência com o universo referencial (BERRENDONNER apud CERVONI, 1989, p. 27). As expressões “em minha opinião”, “segundo eu”, por exemplo, mostram o valor da verdade do enunciado tendo como fonte o locutor, na ausência dessas expressões, argumenta Cervoni (ibid., p. 27) os mesmos enunciados extrairiam seu valor de verdade de outra fonte, do “fantasma da verdade”.

O “fantasma da verdade” é considerado por Berrendonner (1981) um enunciador oculto (énonciateur caché) inscrito nas regularidades das estruturas linguísticas e funcionaria como um agente verificador da verdade inscrita no enunciado, mas que não se mostra. É o fantasma

da verdade, o terceiro enunciador, o agente verificador, que analisa se o enunciado estabelecido entre o “eu/tu” atende aos parâmetros da situação enunciativa, é uma espécie de “discurso último” (BERRENDONNER, 1981, p. 61) que afere validando ou invalidando as proposições estabelecidas entre os interlocutores. Os “valores de verdade” de um discurso, para o autor, estariam constituídos das diversas confirmações de vários outros discursos.

É possível observar na citação de Berrendonner um terceiro constituindo a relação “eu/tu”. Desse modo, o “contexto” conhecido como “entidade referencial global, deve ser considerado como um participante *ativo* do acontecimento da interlocução, e não somente como uma circunstância inerte” (BERRENDONNER, 1981, p. 61).¹⁶

Cervoni (1989, p. 29), a partir das considerações Berrendonner, analisa que o *contexto fala*, para dar sua opinião sobre a verdade das proposições. Somando, então, se tem um “jogo de três termos”, em que não só o par “eu/tu” contaria, mas o “universo referencial” viria a compor a enunciação (citado por CERVONI, 1989, p. 29). Por fim, Cervoni (1989) conclui que o terceiro da enunciação, o contexto “não tem a palavra como os outros dois”, visto que não “poderia tornar-se falante”, mas em “certo sentido, ele é um participante” (ibid., p. 30). Portanto, embora o “terceiro” seja considerado participante, para o autor, ainda está imbuído da distinção de ser não falante.

Prossigo com considerações de outros pesquisadores quanto à participação de um terceiro na enunciação.

Martins (1990), a partir dos estudos de Benveniste, propõe um terceiro elemento à relação “eu/tu”. O ponto principal está na defesa de que a relação entre as pessoas do discurso “não é independente do conteúdo linguístico da enunciação” (ibid., p. 76). Com a instauração de um “eu” e de um “tu”, instaura-se o conteúdo dessa relação, compreendido pela autora como “universo da ‘não-pessoa’” ou “conteúdo semântico”. Nesse sentido, é preciso considerar que o “universo da ‘não-pessoa’” passa a ser “elemento constitutivo da relação interpessoal” (ibid., p. 76). A pesquisadora considera que a afirmativa de o universo discursivo fazer parte da enunciação encontra apoio nos estudos de Bakhtin, mas que este não formula explicitamente o papel do universo discursivo na enunciação. Por essa razão ela se propõe a investigar como “introduzir o universo da ‘não-pessoa’ na estrutura da enunciação e fazer disso, que

¹⁶ No original: *Entité référentielle globale, doit être considéré comme un participant actif de l'événement d'interlocution, et non seulement comme une circonstance inerte.*

representamos pelo *ele*, elemento constitutivo da relação interpessoal” (ibid., p. 76, grifos da autora). O ponto de partida é conceber o enunciado não somente como “ponte semântica entre o *eu* e *tu*” ou como sustentador das “marcas formais da enunciação” (ibid. p.76, grifos da autora), uma vez que “eu/tu”-“ele” não são termos incomunicáveis, tendo em vista que as pessoas “eu” e “tu” e a “não-pessoa” se definem mutuamente pelas relações de oposições.

A enunciação não estaria organizada pela definição do sujeito que toma a palavra para dizer “eu” a um “tu”, mas principalmente “pelo tipo de relação dialógica que o contexto semântico determina” (ibid., p. 76). O terceiro elemento estaria na “interferência dos conteúdos linguísticos” na enunciação (ibid., p. 77). Para a autora o sujeito não se define mais por tomar a palavra e dizer “eu” diante de um “tu”, mas pela relação linguística que o contexto semântico determina; em outros termos, o conteúdo linguístico, a “não-pessoa”, passa a intervir na relação do par dialógico, pois é “pelo conteúdo semântico do contexto, determinado pelo *eu* e *tu*, ou por um deles [...] que as relações *eu-tu* se constituem, se confirmam ou transformam a partir do *ele*” (ibid., p. 80, grifos da autora). A pesquisa de Martins auxilia a refletir a respeito da participação do terceiro elemento, no entanto, para a autora, ele é descrito apenas em termos de sua presença como um dos elementos das circunstâncias pragmáticas da enunciação.

A partir da perspectiva que a pesquisa de Martins estabelece, Gomes (2003), em pesquisa de doutorado, investiga em textos produzidos por professores de língua materna, em um curso de especialização, a hipótese de que “as relações de (inter)subjetividade que o professor mantém com o outro (o tu) são determinadas não apenas por esse outro, mas principalmente por um terceiro elemento constitutivo do processo de enunciação (o ele) e o tipo de ensino que faz é condicionado por essas relações” (GOMES, 2003, p. 64). De acordo com a autora, o terceiro elemento é formado pela concepção de língua, pela tradição escolar, pela autoimagem e pela instituição escolar. Desse modo, é o conjunto deste universo que determina a forma e o conteúdo semântico do texto do professor, bem como a forma de instituir-se como sujeito ou assujeitado em seus discursos. Com isso, Gomes (2003, p. 64) demonstra ser a relação “eu” e “tu” relativizada pelo “atravessamento de fatores, a princípio, externos a essa relação, como seria o conteúdo linguístico da própria enunciação”. Essa pesquisa, portanto, especifica que a constituição do terceiro elemento e sua intervenção no par dialógico decorre de fatores que estão além das circunstâncias pragmáticas imediatas.

Ao cotejar as propostas teóricas destacadas, é perceptível que o terceiro elemento, a “não-pessoa” de Benveniste, passa de uma não consideração de personalidade, para cada vez

mais constituir a relação de intersubjetividade, como se notou na defesa feita por Moignet da “pessoa de universo”; ou de “universo referencial” por Berrendonner; ou ainda do “conteúdo semântico” por Martins; e por Gomes do “conteúdo linguístico”. Tais concepções reforçam a ocorrência de um terceiro elemento, o que me leva a seguir em busca da participação constitutiva do terceiro elemento na enunciação. Prossigo com a investigação, recorrendo à Teoria da Enunciação de Bakhtin e o Círculo.

2.1.5 A “não-pessoa”: pontos de vista e/ou vozes

Pode-se observar em duas obras do Círculo de Bakhtin considerações a respeito de um terceiro participante na enunciação. Um caso encontra-se em Voloshinov/Bakhtin (s.d.¹⁷ [1926]), no ensaio *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*, em que o autor defende que um terceiro elemento, além do par dialógico “eu/você”,¹⁸ participa da interação: “qualquer locução realmente dita [...] é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o *tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)*” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] s.d., p. 9, grifos do autor). O outro material em que há considerações sobre o terceiro participante na enunciação é um ensaio de Bakhtin ([1959-1961],¹⁹ 2010a, p. 328) denominado *O problema do texto na linguística, na filologia e*

¹⁷ Utilizo a tradução de Faraco (s.d.) para fins didáticos (inérita), mas alerta para a existência de outra tradução, feita por Miotello e Oliveira (2011), publicada, primeiramente, em *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação* e republicada, em 2013, em *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tanto a versão de Faraco quanto as de Miotello e Oliveira são traduções de traduções: a primeira do inglês e a segunda do italiano, inclusive com títulos diferentes: a de Faraco, *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*; a de Miotello e Oliveira, *Palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*.

¹⁸ Na referência ao par em Bakhtin, acompanho a tradução, que opta pela substituição de “*tu*” por “*você*”. Mais do que essa opção, é importante reter a defesa de Bakhtin e do Círculo de que um diálogo ocorre entre um “*eu*” e um “*você*”, como sujeitos sociais e históricos, ou seja, num processo de interação em que cada um dos interlocutores assume lugares determinados na estrutura e formação social. Tomando como exemplo esta nossa pesquisa, cujo *corpus* é constituído de redações de vestibular, tem-se, à primeira vista, de um lado, o candidato que realiza uma avaliação na qual há exigência de uma redação para concorrer a uma vaga em uma universidade pública, a Universidade de São Paulo (USP), e, de outro, uma banca que avalia essa redação. Contudo, os lugares ocupados na estrutura e na formação social determinam diferentes posições enunciativas no texto produzido pelo candidato. Dito de outro modo, as posições enunciativas expõem os múltiplos espaços sociais que constituem o escrevente, considerado o lugar por ele ocupado na estrutura e na formação social.

¹⁹ As datas de escrita dos ensaios de Bakhtin, entre colchetes, foram transcritas a partir do quadro exposto no livro organizado por Brait (2013).

em outras ciências humanas, em que se encontram afirmações como: “A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto mas um trio).”

Início, neste ponto, uma melhor compreensão da noção de *terceiro*, no citado ensaio de 1926, para tanto apoio a abordagem em outro ensaio do autor. Na literatura, especificamente no romance, Bakhtin discute a questão do herói. Em *Autor e a personagem*²⁰ ([1924-1927]2010a) o pesquisador diz que um enunciado é instaurado pelo autor-criador, um posicionamento do autor-pessoa. Dessa maneira, o autor-pessoa é o sujeito físico, a pessoa que escreve, e o autor-criador é o sujeito da linguagem o qual nomeia personagens em um evento artístico, dando forma ao conteúdo tematizado, estabelecendo a “personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas” (BAKHTIN, [1924-1927] 2010a, p. 13).

Após serem criadas, as personagens “se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma” (BAKHTIN, [1924-1927] 2010a, p. 6). Em outros termos, as personagens têm certa autonomia no sentido de apresentarem diversos “pontos de vista” (ibid., p. 7), estabelecendo, assim, distância axiológica com o autor-criador. Esse processo de distanciamento não é inteiramente consciente para o autor-criador, visto que:

O autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação **apenas o produto em formação e não o processo** psicologicamente determinado. São igualmente assim todos os vivenciamentos criadores ativos: estes vivenciam o seu objeto e a si mesmos no objeto e não no processo de seu vivenciamento; vivencia-se o trabalho criador, mas o vivenciamento não escuta nem vê a si mesmo, escuta e vê tão-somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa. (BAKHTIN, 2010a [1924-1927], p. 5, grifo meu).

Ao especificar que o autor-criador observa o produto, ou seja, a obra criada, Bakhtin expõe que o processo de elaboração de diferentes pontos de vista pode resistir à descrição, visto que o desenvolvimento pleno deste escapa ao próprio autor-criador. Ainda que o processo escape ao autor-criador, o processo não escapa ao analista da obra. Podem-se ver exemplos de observação e descrição de um processo em *Problemas da poética de Dostoiéski*, obra em que Bakhtin ([1929], 2010c) realiza análise dos diferentes pontos de vista das personagens criadas pelo escritor russo. É seguindo, em parte, o trabalho de Bakhtin como analista que defendo a

²⁰ Apesar de esta tradução empregar a expressão “personagem” utilizo a palavra “herói”, por esta mostrar-se mais alinhada à tradução realizada no texto de Voloshinov/Bakhtin/ (s.d., 1926), em destaque. Para também embasar esta escolha, fica o registro de que, em *Estética da criação verbal* (1979), traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, o título do mesmo ensaio aparece como: *O autor e o herói*.

possibilidade de descrever o processo de escrita das redações de vestibular, *corpus* desta pesquisa.

Faraco (2010), retrabalhando a temática do autor-criador em Bakhtin, compreende que, no ato artístico, os aspectos da vida são destacados e reorganizados pelo autor-criador que, diante de certa realidade valorada, realiza uma transposição de um plano de valores para outro, organizando um novo mundo. É a partir de certa “posição axiológica” (FARACO, 2010, p. 38), que o autor-criador recorta eventos da vida e os reorganiza. Dessa maneira, as personagens criadas assumem uma “voz social”, pontua o autor. Para Faraco, os heróis, ao expressarem diferentes pontos de vista, assumem diferentes vozes sociais.²¹ Perspectiva semelhante é encontrada em Brait (2013, p. 56), ao explicar que o herói tem “certa autonomia em relação ao autor”, visto que a personagem passa a ser “*outro-sujeito* e não *outro-objeto*”. É nessa perspectiva que defendo a ideia de que, na construção de um objeto de discurso, o próprio objeto atua no discurso. Atuar, visto da perspectiva de que um objeto não é “mudo” (discuto com especificidade esse tema na seção 2.4.1).

Ponto, então, que o terceiro elemento da interação em Bakhtin, na produção literária, são os diferentes **pontos de vista** que dialogam ou, como Faraco denomina, são as diferentes **vozes sociais** que dialogam a partir dos heróis.

Como se viu anteriormente, o terceiro também pode ser designado de *tópico*. Tópico que, em outras obras de Bakhtin e o Círculo, como em *Marxismo e filosofia da linguagem* ([1929]2006), *Estética da criação verbal* ([1952-1953]2010a) e *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica* ([1928-1950]2012), recebe outras designações, e a discussão passa a ser conjugada às noções de *enunciado*, de *gênero* e de *esfera*.

Bakhtin/Voloshinov ([1929]2006) trata da significação e do tema no enunciado. O sentido de um enunciado é constituído de significação e tema, de modo que a significação é vista como convenção do sistema, “formas linguísticas”,²² ou “aparato técnico para a realização do tema” (ibid., p. 132). O tema é determinado pelas formas linguísticas e pelos “elementos não verbais da situação”, ou seja, é a “expressão de uma situação histórica concreta” do enunciado (ibid., p. 131-132). Assim, o tema é determinado pelas formas linguísticas reiteráveis e pelos

²¹ O tema das *vozes sociais* será discutido na seção 2.1.5.

²² Essas formas linguísticas seriam as palavras, os elementos morfológicos, as formas sintáticas, os sons, as entoações.

elementos não verbais da situação, não reiteráveis, logo é único, individual (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006).

Já Medviédev ([1928-1950]2012) conjuga tema a gênero – o tema somente existe no gênero. De modo semelhante a Bakhtin/Voloshinov, considera que o tema “transcende a língua”, tendo em vista ser “ato sócio-histórico” (op. cit., p. 196-197), ou seja, reforça-se a inseparabilidade com a realidade circundante – as circunstâncias espaciais e temporais.

Em *Estética da criação verbal* ([1952-1953]2010a), especificamente no capítulo *Gêneros do discurso* ([1951-1953] 2010a), Bakhtin discute conteúdo temático como um dos três componentes do gênero. De tal modo, conteúdo temático, estilo e construção composicional “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2010a, p. 280).

O ponto em comum nos três autores é a defesa de que o tema é composto pelas formas linguísticas (aspecto interno) e pela situação histórica concreta (aspecto externo). Outro ponto de concordância refere-se à situação concreta que é compreendida como ato histórico, tendo em vista não estar restrita às circunstâncias enunciativas e pragmáticas, mas aos aspectos sociais e históricos, o que leva os autores a considerarem que o conteúdo temático está enformado pelo gênero e pela esfera de comunicação.

Considerando a posição desses pesquisadores, defendo que o terceiro elemento no discurso da vida participa da interação como um *ponto de vista*, uma *voz social* que compõe um conteúdo temático, moldado pelo gênero, pela esfera de comunicação. Defendo, portanto, que o terceiro elemento no discurso literário e na vida são os diferentes *pontos de vista* que dialogam ou as diferentes *vozes sociais* que circulam nos gêneros em determinadas esferas de comunicação.

Ao afirmar, no ensaio intitulado *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas*, que na construção da palavra “não há um dueto mas um trio”, Bakhtin reforça as considerações de que a enunciação não é elaborada somente pelos interlocutores “eu/você”, ou seja, “têm também seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (por que não há palavras sem dono).” (BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 328).

Sendo assim, a tradicionalmente chamada “não-pessoa”, que, na visão de Benveniste, constitui o referente, só expressa pelo “eu/tu”, pode ser tratada a partir do **ponto de vista de vozes sociais** que se fazem presentes na construção de um objeto de discurso. Desse modo, não parto do referente, do que se fala, do objeto de discurso em si, ou da “não-pessoa”, mas de quais vozes **aí se alojam e se impõem como retomadas**. Isto posto, acredito que na enunciação há uma terceira pessoa, ou melhor muitas terceiras pessoas: as vozes do já-dito que vêm compor a interação. Assumo que há um modo bastante singular de as vozes sociais falarem – não no sentido de tomarem a palavra na enunciação, mas pela compreensão de que diferentes vozes sociais habitam um conteúdo temático e de que a interação é um encontro de diálogos que compõem um conteúdo temático.

Esse terceiro, caracterizado como conteúdo temático constituído de vozes sociais, é também um participante da construção de um objeto de discurso. O que leva às seguintes interrogações: i) de que modo é possível ver o terceiro na interação?; ii) qual é o papel do conteúdo linguístico do enunciado na constituição do objeto de discurso?

Assumo que, no discurso, o “ele” (terceiro elemento) é a voz social²³ mobilizada pelo autor-criador. No caso dos textos analisados, o escrevente recupera, nessa voz social, algo do já-dito, ou, mais precisamente, réplica a dizeres da “série dialógica” (CORRÊA, 2017, no prelo) que constitui uma voz social. Nessa voz, o sujeito enunciator recupera alguma coisa que já foi dita, de modo que passa a enunciar junto com o “eu/você”. A voz social é a possibilidade de se observar quem fala no terceiro elemento.

2.1.6 A “não-pessoa”: vozes no dialogismo

Nesta seção, procurarei mostrar que as relações de interação não se circunscrevem apenas ao quadro do diálogo presencial. Para especificar tal afirmação, será trabalhada a noção de *dialogismo*. Entre os diferentes modos de abordar essa noção, optou-se por considerar sua

²³ Em Bakhtin, o aspecto histórico está contemplado na expressão “voz social”.

dimensão temporal, em razão de que a relação dialogismo e dimensão temporal apontam para diálogos mais amplos.

Neste momento, adotemos provisoriamente que o diálogo em uma interação inicia-se na “pequena temporalidade”, nas palavras do autor “na contemporaneidade, no passado imediato e no futuro presumido” (BAKHTIN, [1974]2010a, p. 411). Isto é, num primeiro momento, as circunstâncias de realização assumem perspectiva bastante pragmática na organização do dizer, visto que o dizer passa a estar regido pelas condições concretas da enunciação e os primeiros recortes do conteúdo temático estão circunstanciados pelo pequeno diálogo. Mas, tão logo se inicie o diálogo, não se tem mais controle, não sendo possível dizer se está na pequena ou na grande temporalidade, pois há múltiplos entrecruzamentos de diálogos. Tem-se, então, o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre, que poderia ser especificado de o “grande diálogo” da comunicação verbal que está na “grande temporalidade”, compreendido como “a natureza inacabada do diálogo” (cf. Bakhtin, [1974]2010a). Bakhtin afirma:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (BAKHTIN, [1974] 2010a, p. 413).

Pode parecer que as separações apontadas pelos modalizadores, pequena e grande temporalidades, são demasiadamente dicotômicas e, aparentarem, como diz Bubnova (2015, p. 11), “separações rigorosas entre o diacrônico e o sincrônico”. Todavia essa mesma autora considera que, caso se pondere que o grande tempo ganha existência no “microdiálogo”, este grande tempo pode ser observado como espaço em que a história dos sentidos se apresenta. Ao considerar os sentidos como “respostas às questões”, como propõe ainda Bubnova (2015), vê-se que eles respondem, em um primeiro momento, a questões suscitadas pelo pequeno diálogo. Contudo, se for pensado em um diálogo incessante, que não se interrompe, que pode ser lembrado e *festejado seu renascimento*, as questões e respostas se reportam a um passado.

A concepção teórica de dialogismo permite, portanto, a compreensão de que, na construção de um objeto de discurso, há sentidos que se deslocam no tempo e que compõem o

momento da interação. Desse modo, podemos pensar no dialogismo como um “estoque social de signos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 115) compreendidos como sentidos, que, na “heterogeneidade temporal”, possibilitam a um sujeito se referir a sentidos já construídos, já valorados.

Bakhtin ([1974] 2010a) ilustra a ideia de “heterogeneidade temporal” analisando o período do Iluminismo. Embora para o autor o período tenha reforçado uma concepção de tempo como trajetória linear, fixando marcos temporais como passado, presente, futuro, também contribuiu para “*despertar do sentimento do tempo*” (ibid, p. 226). O despertar do tempo deve-se às “contradições” a respeito do caráter das ideias de eterno e absoluto (cf. Bakhtin, 2010a) até então existentes na Idade Média. Tais contradições auxiliaram a tornar mais visível a presença de um passado no presente, o que levou à percepção da heterogeneidade temporal, uma vez que se passou a observar que ideias “remanescentes e embriões do passado” compunham a vida e, ao mesmo tempo, conduziam a perceber “tendências do futuro” (ibid., p. 227). Logo, a partir da percepção da heterogeneidade temporal, torna-se possível “revelar os sinais do tempo histórico” (ibid., p. 227).

Sinais do tempo histórico que podem ser notadas no modo como Goethe, na literatura, percebera o transcorrer do tempo pela análise do espaço. Na passagem escolhida, Goethe relata que, em uma viagem a Pirmont, ao passar por uma estrada que atravessava o vilarejo de Einbeck, há indícios de que o lugar tivera um excelente prefeito cerca de trinta anos antes (*Anais*, p. 76, apud BAKHTIN, 2010a, p. 233). Pela interpretação desse trecho, o teórico russo argumenta que os sinais de tempo histórico se tornaram presentes pela capacidade de Goethe de “ler indícios do curso do tempo”, ou seja, de compreender que há vínculos entre passado e presente (BAKHTIN, 2010a, p. 226).

Desse modo, as ideias perdem seu caráter cíclico e dissolvem fronteiras do tempo expondo a noção de que o passado não é uma “ruína morta”, mas um “ser criador” que “determina o presente” e estabelece “direção também para o futuro” (ibid., p. 235). Passado, presente, futuro coexistem em “tempos históricos” (ibid., p. 227). Tempos que podem ser notados, de certo modo, na afirmação de que um objeto do discurso passa a ser um “lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista” (BAKHTIN, 2010a, p. 319).

Nessa pluralidade de visões de mundo, observa-se um entrecruzar dos tempos, pois o diálogo da pequena temporalidade determina a forma como se acessa o diálogo na grande

temporalidade, do mesmo modo que é determinado pela dinâmica da grande temporalidade, demandando, à vista disso, uma relação constitutiva entre elas.

O tempo passa a se mostrar, nas palavras de Machado (2010, p. 207), na “pluralidade²⁴ de visões de mundo”. Pluralidade que só pode ser apreendida quando “o homem em sua vivência experimenta o tempo como simultaneidades”. Característica possível, assume a autora, quando passaram a ser desconstruídas posições como “a noção de tempo absoluto, questionada pela relatividade, e a de tempo cronológico, dominante na representação artística” (ibid., p. 207). Um falante/escrevente, ao enunciar, está afetado não apenas pelo universo da enunciação, mas, sobretudo, pelo universo dialógico que já constituiu aquele objeto que está sendo referido.

Refletir sobre os sinais do tempo histórico é refletir sobre o modo de constituição de um objeto de discurso. É conceber a história não como tempo linear, mas como temporalidade, como movimento de heterogeneidades. Essa noção de história adquire em Bakhtin e o Círculo um condicionante, a dialogia, visto que o enunciado dialoga nas interações com outros enunciados. Assim, ao eleger a perspectiva do Círculo como viés teórico e metodológico, busco sinalizar um direcionamento analítico para o *corpus* formado por redações de vestibular, o que significa que as análises não serão balizadas pela circunstância pragmática imediata somente, mas pelo modo como esta se estabelece a partir de outras circunstâncias na temporalidade.

Pensar o dialogismo como constituinte dos enunciados acaba por estabelecer um princípio significativo para a linguagem: a não autonomia dos enunciados, uma vez que estão inevitavelmente atravessados por outros que já o antecederam, bem como por aqueles que estão por vir. Os objetos de discursos elaborados terão, portanto, ecos de construções anteriores, mas também suscitam respostas futuras. Logo, um objeto de discurso não tem seu ato inaugural, não está sendo criado no momento da interação. Pela aceitação da não autonomia dos enunciados, compreendemos que os objetos de discurso vão sendo elaborados/reelaborados na corrente da enunciação, sempre guardando resquícios dos já-ditos. E das respostas futuras. A figura do “Adão bíblico” é representativa, em Bakhtin (2010a, p. 319), da percepção de que, em uma atividade de linguagem, um sujeito não aborda um objeto de discurso como ato inaugural, pois há apreciação de outras valorações anteriores em tempos heterogêneos.

²⁴ É o gênero que mostra, de modo mais nítido, a pluralidade de visões. Esta discussão será retomada na seção 2.2.3.

A pluralidade de enunciados compõe a “não-pessoa”, uma vez que nesta ecoam pontos de vista, vozes sociais. É também nesse aspecto que se pode ver o aspecto histórico, já que a “não-pessoa” é constituída de vozes em tempos diferentes e múltiplos. Pode-se considerar que interlocutores dialogam com a “não-pessoa” pela perspectiva do tempo. Assim, é na perspectiva de existir implicações do tempo, indícios de temporalidade no objeto de discurso, que entendo ser o diálogo, em um primeiro momento, regido pelas circunstâncias imediatas, mas igualmente ser constituído de “ruínas” (BAKHTIN, 2010a, p. 252) de um diálogo passado que é retomado nas circunstâncias do presente, inclusive para se fazer presença no futuro. Ideia reforçada na citação anterior, “Não há nada morto de maneira absoluta”, como na expressão ruína: “estrutura de uma visão histórica”, a marcar a presença “*substancial e viva* do passado no presente” (ibid., p. 252, grifos do autor).

Por essa razão, pode-se assumir que o diálogo se amplia. Isso é possível pela existência de um entorno discursivo histórico envolvendo o diálogo imediato. Para a dimensão discursiva da referenciação, os interlocutores e a enunciação imediata não apenas contam, mas devem ser vistos em conjunto com as circunstâncias sócio-históricas, portanto, devem ser vistos em seu entorno discursivo histórico. É também devido ao dialogismo que se pode dizer que a interação não é vista somente como uma relação entre um “eu” e um “você”, envoltos em espaço e tempo do presente, mas, ao contrário, que essa relação está imbuída de já-ditos e futuro.

Uma vez que os enunciados guardam resquícios do já-dito, amplia-se o conceito de intersubjetividade estabelecido na conceituação de Benveniste e de Mondada. Isso ocorre por não se conceber mais a interação somente entre o “eu” (falante/escrevente) e o “você” (destinatário), pois se os discursos carregam marcas de outros sujeitos nos já-ditos, há, portanto, intersubjetividades diversas que se juntam aos interlocutores imediatos.

Dessa forma, com base na compreensão de que o dialogismo constitui a linguagem, a intersubjetividade se dá entre todos os sujeitos que auxiliaram na composição de um dado objeto de discurso; instaura-se a complexidade das relações, pois, além dos interlocutores presenciais, as vozes sociais que constituem a “não-pessoa” também passam a enunciar no processo de construção do objeto de discurso.

Como mobilizar o terceiro na construção de um objeto de discurso? No discurso, o terceiro é a voz social incorporada pelo falante/escrevente a partir de sua relação com o interlocutor. Voz social que recupera ou, melhor dizendo, que responde a alguma coisa que já

foi dita. Assim, na construção de um objeto de discurso, o falante/escrevente é afetado não apenas pelo universo da enunciação, mas, sobretudo, pelo universo dialógico que já constituiu aquele objeto que está sendo referido.

Diante da compreensão de que há uma multiplicidade de pontos de vista no conteúdo temático, torna-se oportuno trabalhar o conceito de alteridade. O dialogismo permite analisar a questão da alteridade – a presença de outros no conteúdo temático. A alteridade²⁵ é fundada pela multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas além dos interlocutores do diálogo imediato da enunciação, referido por Benveniste. É por essa razão que, na seção 2.3.4, será analisado o procedimento discursivo e não o etnográfico na análise do letramento.

Na construção de um objeto de discurso, a relação de alteridade imediata entre os interlocutores é afetada, sobretudo, pelo universo dialógico que constituiu o próprio objeto de discurso que está sendo construído. Lembro que Voloshinov/Bakhtin (1926, s.d.) sustenta existir, além da relação entre o “eu/você”, um terceiro elemento que vem como ponto de vista, vozes sociais que participam do processo de enunciação. O processo da referenciação estaria, desse modo, marcado pela recuperação de vozes sociais. Diálogos anteriores que já constituíram aquele objeto afetarão a relação de alteridade “eu/tu”.

O elemento a ser falado em Benveniste, a “não-pessoa”, não se enuncia, como também na perspectiva de Bakhtin não se enuncia do mesmo modo que os interlocutores, “eu/você”, mas faz emergir junto uma voz que fala, isto é, carrega a história. Pode-se dizer, portanto, que o conteúdo temático é constituído de pontos de vista, de vozes. Quando o “eu” enuncia, leva em consideração o interlocutor, mas também leva em conta a alteridade menos apreensível que compõe aquele conteúdo temático, a infinidade de diálogos que constituíram aquele objeto que está sendo referido. Essa infinidade de diálogos revela-se nos pontos de vista, nas vozes que já perpassaram aquele conteúdo temático e que compõem o objeto de discurso construído.

2.1.7 A referenciação para Bakhtin e o Círculo

²⁵ Destaco que a alteridade a que me referi pode se estabelecer com e sem a presença física do outro.

Para a perspectiva idealista,²⁶ os referentes são produto da consciência humana, disso decorre que o mundo seria uma criação da consciência. Para Bakhtin e o Círculo, essa posição merece ressalvas, especificamente no que tange ao subjetivismo idealista e sua defesa de que a linguagem é uma representação daquilo que existe na mente humana.

Olhar para a construção dos referentes pela perspectiva teórica de Bakhtin e do Círculo é observar os objetos de discurso construídos pela relação do “*eu*” com o “*outro*”, bem como é entender que há um mundo que faz parte dessa construção. A exposição dessas teorias pode ser encontrada em obras como *Marxismo e filosofia da linguagem* – no modo como os signos refletem e refratam a realidade – e *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* – onde estão os conceitos de mundo representante e mundo representado.

Na primeira obra citada, os signos, segundo Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 40), “refletem e refratam” a realidade. Assim, pode-se assumir que refletem os elementos do mundo, representam a realidade e, ao mesmo tempo, ao referir a tais elementos da realidade são refratados no enunciado. O signo, para os autores, sofre continuamente o processo de refração que pode ser concebido como a valoração sócio-axiológica que enunciator e interlocutor dão à palavra em diferentes tempos e espaços. A palavra, como fenômeno ideológico, está em evolução constante, reflete mudanças e alterações sociais (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 199). É a refração a criadora das formas linguísticas as quais, em seu estado de imobilidade, não “constituem mais que detritos da vida da língua” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.82).

Por conseguinte, “não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2006, p. 50). Na próxima seção, será discutida a capacidade de as línguas do plurilinguismo refratarem realidades, suscitando modos diversos de dotar o mundo de sentido. É importante apontar que a refração não representa atos “individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do nós” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s.d. [1926], p. 6). O nós é a base da teoria de Bakhtin e o Círculo, em outros termos, o “eu” não enuncia isolado de um interlocutor, ou das condições sociais e

²⁶ Também denominada subjetivismo idealista.

históricas, de modo que o sujeito apreende os objetos do mundo pela alteridade. Alteridade instaurada na própria interlocução, mas que também se estabelece na retomada dos já-ditos.

Associo essa questão ao “mundo representante” e ao “mundo representado”, conceitos trabalhados na obra *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 360). Ainda que as discussões sejam conduzidas para a análise do gênero romance, podem-se realizar algumas reflexões para construções que não sejam da criação artística, pois a relação entre os mundos ultrapassa a esfera literária, visto se considerar que aqueles dois mundos estão presentes na construção dos objetos de discursos: a) como mundo representante dos elementos do mundo; e b) como elementos do mundo reconstituídos no mundo representado. Bakhtin (2010b), ao expor o par, estabelece dissociações entre os dois mundos; o mundo real ao compor o representado em um enunciado vem pleno de significados de outros sujeitos, sob influência do meio histórico. Não se pode, portanto, compreender significações para o mundo diferenciando-se sujeito a sujeito, visto que há uma relação de interação entre sujeitos na construção das significações e que estas são sustentadas pelo social e pela história.

Bakhtin ao apresentar duas proposições a respeito dos mundos representado e representante – i) “fronteira rigorosa que os separa”; ii) uma “inseparabilidade”, uma “constante interação”, uma “constante troca” (2010b, p. 358) –, estabelece que a construção de um enunciado está na fronteira entre os mundos, visto existir uma realidade, mas esta se mostra sempre refletida, por meio da qual o autor-criador interpreta a realidade.

Feito o cotejo dessas duas obras, é possível observar pares (refletido/refratado e representado/representante), que reforçam que as significações não estão nas formas da língua, e sim nos sujeitos que as reconstituem no mundo representado.

Cabe reforçar que a referenciação é um processo em que – ao lado de aspectos circunstanciais imediatos – outros elementos participam, como o aspecto histórico. A intersubjetividade não é somente entre “eu” e “você”. É uma relação mais ampla, em que o

sujeito dialoga com outros sujeitos. Nessa perspectiva, os outros sujeitos estão representados pelos já-ditos que ecoam na construção dos objetos de discursos, ou seja, os objetos emergem não somente dos interlocutores presenciais, mas das relações dialógicas entre enunciados, logo entre sujeitos (vozes do já-dito). O objeto de discurso está marcado não só pela interação do aqui e agora, mas por um contato com os já-ditos falados/escritos. Os três elementos compõem um triângulo, formado por aquele que enuncia; o interlocutor, o destinatário; e as vozes do já-dito.

A construção de um objeto de discurso se torna, portanto, mais complexa, pois só aparentemente ela se restringe aos interlocutores presenciais. Pode-se assumir, portanto, que na construção do objeto de discurso consta o conjunto de relações dialógicas que estão no tempo, os pontos de vista múltiplos sobre o tempo. Razão que me faz assumir que a referenciação está ligada ao discurso, já que há um componente dialógico que constitui os objetos de discurso, componente este caracterizado pelas vozes do já-dito. O terceiro elemento reforça a determinação do social e do histórico na construção do objeto de discurso. É dessa perspectiva que será vista a construção do objeto de discurso “trabalho” nas redações de vestibular que compõem o material de análise desta tese.

2.2 O OBJETO DE DISCURSO: HETEROGENEIDADE DAS VOZES SOCIAIS

Nesta seção, continuo a apresentar o primeiro eixo discursivo do objeto de discurso, agora tecendo considerações sobre uma noção basilar para a pesquisa, a noção de **voz social**. Nas obras de Bakhtin e o Círculo, o conceito de voz social não é determinado de modo isolado, gerando uma definição específica, sendo mais apropriado dizer que sua construção surge da relação com outros conceitos, especialmente desenvolvidos em escritos como *Marxismo e filosofia da linguagem* ([1929] 2006), *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1929] 2010c), *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* ([1975] 2010b), *Estética da criação verbal* ([1979] 2010a). Isso implica mostrar que a noção de voz social decorre inicialmente da natureza dialógica da linguagem e da presença do caráter heterogêneo da linguagem em noções

como: plurilinguismo,²⁷ enunciação, gênero e sujeito. Para especificar a construção da noção de voz, trato, portanto, da noção de plurilinguismo, em seguida abordo questões que se articulam ao conceito de voz, como enunciação, gênero e sujeito. Procedo especificando as relações, para então, realizar uma síntese da noção de voz social.

2.2.1 Plurilinguismo: heterogeneidade de vozes sociais no plano da língua

Bakhtin ([1975] 2010b, p. 96) somente considera haver uma língua “nacional” e, por conseguinte, “única” quando for considerado o sistema gramatical abstrato que a comporta, visto que, se os elementos dessa língua estiverem no meio vivo e concreto, imbuídos de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ela se torna “estratificada e plurilíngue” (ibid., p. 96).

Estratificação construída por forças, tais como o gênero e as profissões, que “têm a faculdade de espoliar as possibilidades intencionais da língua por intermédio de sua realização concreta” (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 96-97). Em relação ao gênero, defende o autor que os elementos da língua estão em estreita orientação com o sistema de acentuação deste ou daquele gênero: “se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (id., [1951-1953] 2010a, p. 302). Os elementos da língua adquirem o “perfume específico”, visto que se amoldam aos “pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros”, argumenta Bakhtin ([1975] 2010b, p. 96). A força de estratificação do gênero organiza as línguas do plurilinguismo, portanto não são os sujeitos que optam por este ou aquele gênero no processo; é a esfera de comunicação que o baliza. Os gêneros do discurso passam a caracterizar situações específicas de atividades sociais, bem como as línguas do plurilinguismo.

No que concerne à força da estratificação profissional coadunada ao gênero, Bakhtin expõe que além da seleção de vocabulário, as “formas de orientação intencional”, como também

²⁷

Faraco (2006) denomina de “heteroglossia” e Bezerra (2015) de “heterodiscurso”.

de “apreciação concretas” (ibid., p.97) caracterizam a linguagem e por conseguinte diferenciam os grupos sociais, como, por exemplo, o grupo dos advogados, dos médicos, dos comerciantes, dos economistas, entre outros.

Afora as forças citadas, outras “visões de mundo socialmente significativas” (ibid., p. 96-97) podem exacerbar a estratificação da língua; entre elas se pode citar as tendências econômicas, sociais, culturais ou, ainda, a influência de partidos políticos, de modo que, quanto mais extenso e intenso é o meio social abarcado por estas, considera o autor, mais marcados e mais estáveis serão os traços de estratificação da língua. Como vestígios das forças estratificadoras, a língua apresenta indícios dos “contextos” em que se viveu (BAKHTIN ([1975] 2010b, p. 100), preenchendo os elementos abstratos da língua de conteúdos semânticos e axiológicos. Elementos constituídos dos espaços sócio-históricos,²⁸ da “pluralidade de mundos concretos fechados” (ibid., p. 96). O modalizador fechado indica que, embora haja multiplicidade de mundos, cada um deles estabelece certas delimitações, as quais particularizam a língua. O modalizador também está relacionado à ideia de que “quanto mais intensa, diferenciada, elevada for a vida social de uma coletividade”, maior será o “peso” da influência para os elementos da língua (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 139).

Assim sendo, Bakhtin assume que a linguagem²⁹ não é organizada pelo sistema gramatical abstrato, mas pelas línguas do “plurilinguismo”, consideradas “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas, objetais, semânticas e axiológicas” (ibid., p. 98). Línguas que são “fonte inexaurível de dialogicidade” e podem ser confrontadas, servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras (ibid., p. 132). Dialogicidade que convive devido a “contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos sócio-ideológicos” (ibid., p. 98). É pelo contato com as diversas línguas que o ponto de vista de outrem ecoa “desde a literacidade direta até a deturpação paródica premeditada” (ibid., p. 140).

As línguas do plurilinguismo exibem metodologias de seleção e de constituição indiciando especificidades, tais quais “o princípio funcional, o conteúdo temático e o sócio-

²⁸ Ao me referir a espaços “sócio-históricos” manifesto a compreensão de que não há espaço na sociedade e na história que não sejam ideológicos, por essa razão o termo “ideologia” raramente é referido nesta tese.

²⁹ A contribuição de Bakhtin, de acordo com Faraco (2006, p. 56) é significativa para o estudo da linguagem, porque, além de considerar a língua como um conjunto de variedades geográficas, temporais e sociais, concebe-a atravessada pelos “índices sociais de valor oriundos da diversidade de experiência sócio-histórica dos grupos sociais”.

dialetológico”. Contudo, essas mesmas metodologias interpenetram-se, em razão de que o plurilinguismo não determina isolamento. Deixando de ser língua abstrata, o plurilinguismo se realiza na “interação verbal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 125). Cada época marca diferentes pontos de vista, ou seja, vozes sociais, que resultam em múltiplas línguas do plurilinguismo; tal como se nota em algumas redações analisadas – um diálogo com diferentes vozes sociais na “grande temporalidade” para construir o objeto de discurso “trabalho”.

Assumo a partir de Faraco e Negri (1998, p. 165) que as línguas do plurilinguismo são vozes sociais, “espécie de tecido em que se entrelaçam palavras e valores; são conjuntos difusos de visões de mundo (sistemas sociais de crenças) e elementos verbais.” Conforme entendimento de Dahlet (2005, p. 250) o conceito de voz em Bakhtin é de ordem metafórica, trata-se “da memória discursiva semântico-social depositada na palavra”. Memória discursiva encontrada nas palavras que formam as línguas do plurilinguismo. Compreende-se “palavra” no sentido de enunciados em que ressoam vozes sociais perceptíveis e identificáveis pela sua procedência em um espaço e um tempo. É justamente pela existência de uma “raiz espaço-temporal – que a situa como única, e sua ideologia, que a identifica como entidade social” (BUBNOVA, 2011, p. 276) que faz com que a voz tenha um aspecto apreensível – um reconhecimento e uma identificação possível.

Desse modo, conceber um referente como objeto de discurso é vê-lo constituído a partir de diferentes vozes sociais pelas línguas do plurilinguismo, perceptíveis e identificáveis, visto trazerem posicionamentos marcados por diferentes grupos sociais. Pensar a escrita de um texto, como um diálogo de vozes sociais, incide refletir sobre as considerações de Bakhtin a respeito do modo como Dostoiévski escreve: suas ideias são apresentadas “dialogicamente” por meio do “confronto de vozes”. Bakhtin atribui-lhe a particularidade de ser um “organiza[dor]” de vozes sociais (BAKHTIN, [1929] 2010c, p. 105).

Neste ponto, faço uma observação de um fenômeno comum na escrita, em particular as das redações de vestibular analisadas para esta tese: o escrevente com intuito de construir o objeto de discurso “trabalho” traz diversas vozes sociais do plurilinguismo em forma de argumentos para dialogarem. De tal modo, pode-se observar as diferentes vozes sociais por parte dos interlocutores e do próprio objeto de discurso, no que se refere ao tratamento do tema da redação: “trabalho”. Assumo, neste ponto, o escrevente como tendo um papel, na própria estrutura das redações de vestibular, de organizador do dizer (ao qual se poderia chamar de *escrevente* – uma figura textual que assumo, nesta tese, como um arremedo da noção de *autor-*

criador), “de certo modo” como um **organizador das vozes sociais**, tal qual conceituado por Bakhtin ao estudar o estilo de Dostoiévski. Acolho essa perspectiva trazendo a expressão “de certo modo”, para expor que o processo de organização não é completamente consciente.

Caso fosse considerado inteiramente consciente, as vozes sociais poderiam ser observadas pela perspectiva da construção composicional, na organização da voz do outro de forma declarada ou citada, mas compreende-se o aspecto fundante da linguagem em Bakhtin e o Círculo: todo dizer está organizado a partir de outras vozes sociais constitutivamente presentes – independentemente de o falante/escrevente demarcá-las, ainda que não se mostrem por aspas ou pelos verbos dicendi. Nas palavras de Bakhtin, “a formalização sintática do discurso alheio transmitido não se esgota absolutamente nos modelos gramaticais do discurso direto e indireto: os meios de introduzi-lo, formá-lo e de destacá-lo são um tanto mais variados” ([1975] 2010b, p. 140) – a expressão “variados” se refere aos “procedimentos do enquadramento interpretativo, de sua reconsideração e de sua reacentuação” (ibid., p. 140). É por esse enfoque que o discurso de outrem e a consonância e/ou dissonância de vozes sociais, abertos a múltiplas alterações de significado, serão observados. À vista disso, passo, na seção subsequente, a especificar como as vozes sociais se efetivam nos enunciados.

2.2.2 Enunciação/enunciado: vozes sociais heterogêneas

Enunciado e enunciação têm concepções indissociáveis na perspectiva do Círculo, visto se organizarem no meio sócio-histórico, nas relações dialógicas instauradas.³⁰ Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2006) parte da enunciação para expor que é nela que nasce toda possibilidade de tratar o mundo, pois estão presentes as condições para a língua se mostrar não somente como materialidade linguística, mas relacionando-se com elementos exteriores, mobilizando a dimensão sócio-histórica. Diante desse posicionamento teórico, é significativo destacar a compreensão do que significa sócio-histórico; para tanto recorro inicialmente às

³⁰ Para efeitos de análise, muitas vezes vou me referir ao produto verbal visível como *enunciado*, mas sempre o tomando no curso histórico da *enunciação*.

definições do dicionário, mas no decorrer do capítulo a exposição da expressão é retomada e rediscutida.

Do verbete “social”, destaco as definições: 1) “Relativo à vida do homem em sociedade; 2) Relativo ou pertencente à sociedade humana considerada como entidade dividida em classes graduadas, segundo a posição na escala convencional: posição social, condição social, classe social” (MICHAELIS *on-line*). A leitura dessas duas acepções permite observar uma relação intrínseca entre indivíduo e espaços sociais. Procuo, então, problematizar essa relação visto que, se pensarmos em construção de enunciados, as relações sociais não estão *a priori* completamente construídas no indivíduo empírico; é na interação que se erige a relação enunciativa e é nela que a descrição do indivíduo em termos de categorias sociológicas pode sofrer alterações significativas a depender do que Pêcheux chama “jogo de representações” (1990, p. 79-87)³¹ que se dá no discurso.

Em relação à noção de história, destaco três acepções: 1) “Narração ordenada, escrita, dos acontecimentos e atividades humanas ocorridos no passado. 2) Ramo da ciência que se ocupa de registrar cronologicamente, apreciar e explicar os fatos do passado da humanidade em geral, e das diversas nações, países e localidades em particular. 3) Os fatos do passado da humanidade registrados cronologicamente” (cf. MICHAELIS *on-line*). O dicionário ao reiterar, nas três acepções, passado e registro cronológico assenta a história na perspectiva da linearidade de fatos, postos no passado. Entretanto se a história for observada pelo movimento da linguagem, pode ser concebida como um constante retorno ao passado, provocado pelo presente e também pela antecipação (futuridade) de um por-vir. Deixa-se de conceber a história como linearidade, das datas expostas cronologicamente, para pensá-la como fatos e registros “descontínuo[s]” (BAKHTIN, [1979] 2010a, p. 265).

Aludir à descontinuidade é considerar que as vozes sociais no plurilinguismo apresentam-se de modo a dialogar com diferentes momentos da história. Assim assumo a premissa de que a vida³² é dialógica, como define Bakhtin, há implicado na asserção vê-la como

³¹ Na obra citada – *Análise automática do discurso* –, consultar o quadro 1, denominado de “jogos de imagem”.

³² A palavra “vida” é constante na obra bakhtiniana. Faraco (2006), ao deter-se sobre a obra *Para uma filosofia do ato*, argumenta que Bakhtin parte da asserção de que existe um dualismo entre o “mundo da vida” e o “mundo da teoria”. São mundos incomunicáveis, defende Faraco, porque o mundo da vida, na sua eventicidade e unicidade, é inapreensível pelo “mundo da teoria”, na medida em que, neste último, não há lugar para o ser e o evento únicos. O “mundo teórico” se constitui pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida e o “mundo da vida” trata do singular; do evento; do ato individual; do subjetivo (FARACO, 2006, p. 10-21).

um amplo diálogo, que surge de uma situação pragmática, com interlocutores presenciais ou não, mas se completa pelos “diálogos anteriores, construídos pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados” (ibid., p. 318).

Neste ponto, procuro descrever como o conceito de enunciação foi elaborado na teoria bakhtiniana, por oposição às ideias do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista. Neste último recai a crítica referente à consideração sobre o “ato de fala” ser compreendido como “individual”, oriundo “das condições da vida psíquica individual”; e àquele incide a discordância em relação ao argumento de que o “sistema da língua” pode “dar conta dos fatos da língua” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 111). É a partir dessas oposições que o autor define a enunciação pelas características de uma “estrutura sociológica” (ibid., p. 129) como veremos nos parágrafos subsequentes.

A oposição ao subjetivismo individualista está na defesa de que um ato de fala não é “monológico”, não parte da expressão de uma consciência individual, do desejo da intenção de um impulso criador do falante/escrevente. Ou seja, o ato de fala não é formado e determinado no psiquismo do indivíduo, de tal modo que apenas se exterioriza para outros por meio de um código de signos; é, pelo contrário, como argumentam os autores, o social que constitui o que está no interior. Esta afirmação ressalta uma das oposições mais agudas feitas por esta corrente: “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (ibid., p. 114).

Com efeito, o social passa a organizar as condições de uma enunciação que “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 113). Por conseguinte, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (ibid., p. 112). Sendo produto dos interlocutores, a palavra variará de acordo com a “função da pessoa desse interlocutor”, interlocutor que nunca é abstrato, pois se constrói na enunciação. Defendo também, nesta pesquisa, que a palavra varia devido à relação estabelecida com o sobredestinatário, como se verá na seção 2.2.5.

O autor concebe que, junto ao social, o histórico atua na enunciação, dado que ambos delineiam o “*horizonte social*”, que especifica desde a “*situação mais imediata*” até “*o meio social mais amplo*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 115-116, grifos do autor).

Como se nota, ainda que os interlocutores presenciais dialoguem circunstanciados pela situação imediata, em um espaço e tempo específicos, demarcando seus lugares sociais, as relações de participação na enunciação estão mediadas pela situação de tempo e espaço mais amplos, visto que o processo interacional se dá, também, em uma relação dialógica com temporalidades e espacialidades mais amplas, por meio das quais os interlocutores envolvidos se constituem em meio às relações com outros enunciados.

Isso permite dizer que a enunciação é repleta de enunciados que constituíram outras interações, os quais, nessa perspectiva, estão ligados a diálogos já-ditos, dos quais os sujeitos retomam sentidos. Um enunciado “pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (BAKHTIN, [1970-1971] 2010a, p. 376). Se tomarmos a analogia expressa por Bakhtin/Voloshinov entre enunciação e ilha, compreendemos que a enunciação é “uma ilha emergindo de um oceano sem limites” ([1929] 2006, p. 127). A ilha é só uma fração na corrente de comunicação verbal; no oceano, a ilha representa a unidade real da cadeia verbal, que é o enunciado, unidade mínima, pois só a ele pode-se responder na relação de interação. Ao aludir a “elo”, o autor pontua que as relações dialógicas formam a corrente da enunciação, que é infundável, corrente que se constitui “na atmosfera do ‘já-dito’”, todavia, “orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado” (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 89).

Um corolário dessa afirmação é que os enunciados não têm origem nos enunciadores, porque estão constituídos por vozes sociais que já os antecederam e que marcam também uma projeção de futuro. No presente trabalho, outros enunciados são o modo como as redações do vestibular são compostas por enunciados “elo” (BAKHTIN, 2010a, p.272) que respondem a enunciações que as antecederam, impregnadas de sentidos que atravessam o tema – trabalho –, solicitado a ser desenvolvido no exame vestibular. Nessa perspectiva, há um convite a olhar a redação também pelas vozes sociais que espelham um eu “possuído por uma alma alheia” (BAKHTIN, [1924-1927] 2010a, p. 31). Considera-se, então, que a resposta a um enunciado não está dada somente pelo enunciado precedente, porém, por respostas, réplicas a enunciados anteriores e enunciados futuros. Não há unicamente resposta à proposta de redação, pois junto a ela ecoam outros enunciados.

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos

e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 86).

Com tal característica, a enunciação é concebida como réplica a diálogos anteriormente existentes, réplica constituída de referência axiológica, compreendida como conjunto de valores que indiciam línguas do plurilinguismo. Se, por um lado, o enunciado vem carregado de referência axiológica (de acento de valor, de entoação) já constituída, há reacentuação na inserção em outro enunciado. Pode-se compreender que há sempre “reacentuação” (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 208), pois as palavras já estão acentuadas, não são neutras, a não ser no sistema abstrato da língua. Segundo Bakhtin/Voloshinov, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” ([1929] 2006, p. 96), o que um sujeito faz é reacentuar, acento que é resultante do processo de interação.

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 86).

Em relação ao objetivismo abstrato, Bakhtin/Voloshinov marca sua rejeição à ideia de que o sistema da língua daria conta do sentido. Para especificar essa escolha, valho-me da posição do autor de que o extraverbal se “*integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] s.d., p. 6, grifos do autor). A enunciação passa a ser constituída, além do sistema da língua, da situação extraverbal, dado que o verbal nasce da situação pragmática, do extraverbal. Assim, três fatores o constituem: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3) a avaliação comum dessa situação. Fatores que correspondem a um partilhar comum – o “conjuntamente visto”, o “conjuntamente sabido” e o “unanimemente avaliado” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] s.d., p. 9). Sem essa partilha, o sentido de um enunciado não emerge.³³ De tal modo, o sistema

³³ Ilustro com o exemplo citado por Voloshinov/Bakhtin ([1926], s.d.) para explicar como o sentido está na dependência do extraverbal. Duas pessoas estão sentadas em uma sala, em silêncio. Uma delas diz “Bem”, mas não recebe resposta. A conversa é incompreensível se “bem” for analisado isoladamente; no entanto, fará todo sentido se o conjugarmos aos três fatores do contexto verbal que constroem o sentido de um enunciado: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores é o visível, no exemplo a janela, a sala; 2) o conhecimento e a

da língua constrói o sentido junto ao conjunto de circunstâncias subentendidas pelos aspectos do extraverbal – espaço e o tempo do evento; o tema do enunciado; a posição dos interlocutores diante do fato, a avaliação (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] s.d.).

Diante dessas oposições ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato, assumo que o ato de fala não parte de uma consciência individual, visto que o social organiza as condições de uma enunciação; bem como a enunciação passa a ser formada pelo sistema da língua e pela situação extraverbal. Ressalte-se que a enunciação não se inicia quando a fala/escrita se concretiza, pois sua materialização está ligada a enunciadores anteriores e também o que está por vir, como antecipação ao diálogo com o destinatário. Sendo os enunciados constituídos de vozes sociais, o escrevente responde a uma voz enunciada, que, em resposta, forma o que Bakhtin denomina de um “elo na cadeia dos atos de fala” ([1951-1953]2010a, p. 309).

2.2.3 Gênero do discurso: vozes sociais na temporalidade

Considerar a enunciação acontecendo na interação implica mostrar seu acontecimento “no interior de uma esfera comum da comunidade verbal” (ibid., p. 317), a partir dos gêneros discursivos. Estabelece-se, desse modo, vínculo³⁴ estreito entre modos de dizer e atividades humanas e, visto que as esferas de atividades são diversas e os gêneros do discurso as refletem, fala-se então de gêneros: desde resposta ao diálogo face a face, à exposição científica e obras literárias. A noção de esfera é significativa para compreender as formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso, por sua produção estar no interior das várias atividades. Nas palavras de Bakhtin (ibid., p. 284) “Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. As esferas com seus gêneros característicos

compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3) sua avaliação do ‘conjuntamente sabido’ (a época do ano – maio) e ‘unanimamente avaliado’ (cansaço do inverno, desejo da primavera)”.

³⁴ Vínculo que ocorre junto ao aprendizado da língua: “Aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato [...] pressentir-lhe o gênero” (BAKHTIN, 2010a, p.302). O que significa dizer que esse aprendizado ocorre à medida que as relações de interação acontecem em cada esfera de atividade.

compreendem um conjunto de trocas verbais com preceitos específicos, mas que não podem ser compreendidos apenas a partir da situação imediata, tendo em vista que um gênero discursivo passa a congregar um encontro de vozes em diversas temporalidades.

De um lado, teríamos o diálogo na “pequena temporalidade”³⁵ (BAKHTIN, [1951-1953] 2010a, p. 365) constituído dos interlocutores imediatos e da situação social; de outro, haveria o diálogo na “grande temporalidade” (ibid., p. 365), composto do diálogo com o já-dito e o que está por vir. A depender de quem é o interlocutor – “mesmo grupo social ou não” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 112) e a situação social imediata –, as vozes sociais para compor o gênero são reavaliadas,³⁶ havendo recortes específicos do “estoque social de signos disponíveis” (ibid., p. 115). À vista disso, as vozes sociais trazidas do diálogo com a grande temporalidade estão condicionadas ao diálogo da pequena temporalidade. Todavia, se este determina a forma como se acessa aquele, do mesmo modo é determinado pela dinâmica da grande temporalidade. Tais considerações favorecem o entendimento de que as vozes sociais funcionam como indício identificador e organizador do gênero.

Identificador e organizador tendo a perspectiva de que um gênero mantém certa regularidade de vozes sociais referentes não só pela “esfera de comunicação” (BAKHTIN, ([1951-1953] 2010a, p. 280), mas também pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional, pelo estilo. Ao se conceber um gênero direcionado aos interlocutores, ao espaço e ao tempo (MEDVIÉDEV, 2012) se têm outros condicionantes de quais vozes sociais vêm compô-lo. O que não quer dizer que as vozes sociais que integram um gênero não são passíveis de mobilidade, pois se reconhece que o espaço social submete o gênero a certas regularidades, e vice-versa. A afirmação de que se “envolver em uma determinada esfera de atividade implica desenvolver um domínio dos gêneros que lhes são peculiares” (FARACO, 2006, p. 16) leva-me a acrescentar que também implica um domínio de quais vozes sociais podem compor o gênero e, por essa razão, fazer parte de uma determinada esfera.

O gênero baliza e organiza o que se pode dizer no espaço social, todavia, ele existe a partir do espaço. Os espaços sociais acabam sendo produzidos pelos gêneros, não havendo de

³⁵ Ainda que se tenha descrito separadamente a pequena e a grande temporalidade, existe uma relação constitutiva entre os conceitos.

³⁶ Volochínov ([1930] 2013) analisa a seleção de palavras e expressões que a personagem principal, Tchitchikov, de *Almas mortas*, de Gogol, realiza para dialogar com seus interlocutores de acordo com as diferentes escalas de hierarquia social. É a relação que Tchitchikov mantém com seu interlocutor que o faz recortar da grande temporalidade o que/como falar, ou seja, o referente vai sendo (re)construído a partir de cada interação.

um lado o social e de outro o linguístico, pois os dois estão imbricados. Tem-se, portanto, certa regularidade das vozes sociais no gênero. São esses indícios de regularidade do interlocutor, do espaço e do tempo que possibilitam identificar as vozes sociais utilizadas pelos escreventes na construção de objetos de discurso nas redações de vestibular.

Contígua a essa discussão, passo, neste ponto, a abordar o gênero que compõe o *corpus* desta tese, as redações de vestibular. Elementos de pesquisas anteriormente realizadas por Barros (1999), Corrêa (2004) e Maxiel (2011) são destacados para evidenciar a concepção de que a redação de vestibular se caracteriza como uma resposta, na perspectiva bakhtiniana, ao comando de uma proposta, logo, um gênero discursivo.

Barros (1999) parte de pressupostos teóricos de Marcuschi (1992, 1995, 1996) para diferenciar tipo e gênero. Na definição desse autor, tipo é uma estrutura presente na língua, uma sequência linguisticamente identificada e descrita; o gênero é concebido no uso dessas estruturas em situações reais de comunicação, com “atores sociais, com objetivos específicos” significando um “artefato situado, isto é, histórico e social”, sendo, enfim, “socialmente construído” (BARROS, 1999, p. 14). Tendo em vista essa perspectiva, a autora expõe três níveis que marcam a construção do gênero redação de vestibular: i) características internas; ii) características externas; iii) funcionalidade.

O primeiro nível, de natureza linguística, com ênfase na descrição das propriedades formais dos textos, é analisado em termos de abertura e fechamento ao invés de início/introdução e final/fecho, visto apontarem mais para processos de interação do que estruturas – são operações, considera a autora, que o falante/autor realiza de modo a tentar estabelecer uma conversa com o professor (o leitor do gênero). Em relação ao segundo nível, as características externas – o falante/autor – desenvolve estratégias de produção referentes à situação, às normas sociais do evento comunicativo e aos tipos de ações realizados. Já o terceiro aspecto, a funcionalidade, tem como foco os objetivos e as intenções dos falantes/autores, sendo ela potencializada por determinadas estruturas, como as narrativas, as dissertativas. As três características expõem uma posição de que construção de sentido, no gênero redações de vestibular, é uma atividade de negociação e de condução da interação identificadas a partir de critérios pragmáticos (BARROS, 1999).

Na perspectiva de Corrêa (2004), a redação de vestibular, por estar inserida no evento vestibular, tem peculiaridades que a configuram como um gênero do discurso, tais como: i)

interação social específica (avaliado/avaliador); ii) comportamento verbal semelhante mesmo na produção de tipos diferentes; iii) escolhas temáticas filtradas por um interesse educacional; iv) soluções estilísticas ligadas ao diálogo com a instituição avaliadora. Igualmente, de acordo com o autor, haveria uma predominância do tipo dissertativo ou do narrativo, combinados em diferentes proporções. Mesmo em um gênero do discurso como a carta, por exemplo, seria, “no contexto do vestibular, uma proposta de escrita de um tipo argumentativo particular – aquele com interlocução explícita –, produzida, ela também, como gênero redação de vestibular” (ibid., p. 637). Assumi-la como tal possibilita se distanciar, por exemplo, de um tratamento ligado somente ao aspecto linguístico, possibilitando vê-la em seu processo de constituição – um encontro entre sujeito e práticas letradas.

Na direção da pesquisa de Corrêa (2004), Maxiel (2011) sustenta que a redação de vestibular é uma prática social letrada, integrada a um “evento de letramento” (cf. KLEIMAN, 1995). O gênero marca o “acontecimento discursivo”, compreendido como um encontro do escrevente com “[a]língua, [o]texto e [o]discurso”, tendo em vista que o escrevente coloca em “ação suas representações sobre a/por meio da escrita” (MAXIEL, 2011, p. 44).

Podemos notar que os três pesquisadores observam a redação de vestibular além de uma conformação linguística, visto estar circunstanciada por fatores extralinguísticos. No entanto, a primeira autora observa o gênero a partir de fatores extralinguísticos organizados por questões sociais mais pragmáticas, enquanto o segundo e o terceiro o veem constituído também pelas condições históricas.

É na perspectiva de entender a construção do gênero do discurso como fenômeno social condicionado ao histórico, que se analisam as redações nesta tese. Razão que faz conceber o gênero redação de vestibular como encontro de vozes sociais em diversas temporalidades. O gênero passa, então, a refletir e a refratar³⁷ vozes sociais com a função de convencer/persuadir o interlocutor a concordar com um ponto de vista apresentado (especificamente com os objetos de discurso construídos). Tratar do gênero na perspectiva de um diálogo de vozes sociais³⁸ nas

³⁷ “Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929] 2006, p. 31).

³⁸ Como gênero do discurso integrante de um contexto interacional bastante regulado pelas condições imediatas, a estrutura composicional mostra-se tipificada: na introdução o tema é apresentado; no desenvolvimento diversas formas de argumentação são organizadas para dar suporte às posições assumidas pelo escrevente, como: definições, citações, perguntas, exposição de ponto de vista oposto, comparações, consideração do tipo histórico-filosófico, narração, comprovação ou raciocínio lógico; dados, estatísticas, argumento de autoridade; a conclusão retoma as ideias reforçando-as, ou pode apresentar uma avaliação ou proposta filosófica de intervenção para o

temporalidades possibilita deslocar-se de uma análise das produções escritas sob a égide das correções da forma da língua e/ou da estrutura composicional do gênero e passar para uma análise que considere o gênero como resposta a enunciados acontecendo a partir da situação imediata igualmente mediada por situações anteriores, tributárias de outros diálogos verbais. Isto posto, conceber o gênero como produto de um diálogo nas diferentes temporalidades possibilita ir além da observação da situação de interlocução pragmática e ressaltar outras relações de interlocução que já o constituíram.

O escrevente, com intuito de atender à função discursiva do gênero dissertativo redação de vestibular, passa a elaborar objetos de discurso de cunho avaliativo, expressando juízo de valor acerca do tema “trabalho”, havendo, assim, uma relação intensa entre gênero do discurso e objetos de discurso elaborados.

2.2.4 Sujeito: vozes sociais e alteridade

Bakhtin ([1970-1971] 2010a, p. 374) concebe que nascemos duas vezes, primeiramente “no seio (corpo) materno”, o nascimento biológico; posteriormente, o nascer ocorre quando “a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro, o nascimento social”. As relações sociais propiciam, portanto, o segundo nascimento, pelas ideias, valores, atitudes mediadas pelo outro; só a “localização social e histórica” torna o homem “real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura” (BAKHTIN, [1927] 2012, p. 11). É no nascimento social que se assimila modos sócio-históricos de vida.

Ao assumir o segundo nascimento, Bakhtin se contrapõe às concepções que explicam as ações humanas pelo aspecto estritamente biológico, e faz a defesa de que somente o social explica a vida. Ao postular que o sujeito enuncia pelo nascimento social coloca questões significativas para compreender a organização dos dizeres e o próprio letramento, visto que, somente na relação com o outro, o sujeito se constrói e passa a agir

tema. O estilo, como se observa nas análises do *corpus*, é indissociável da relação do escrevente com o destinatário da comunicação discursiva; logo, alterando-se o destinatário altera-se o recorte às vozes sociais do já-dito.

em uma **interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros**. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é **pleno de palavras dos outros**, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, **reelaboramos, e reacentuamos**. (BAKHTIN, [1970-1971] 2010a, p. 294-295, grifos meus)

Dessa afirmação, podemos concluir que as palavras ganham significação por meio das palavras alheias. Também é possível ressaltar três formas de manifestação das relações dialógicas. A primeira refere-se à afirmação de que o enunciado está *em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros*, à medida que um discurso remete a outros, um não existe sem o outro. Há, desse modo, diálogo permanente entre enunciados. Em todo enunciado, “desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbo-ideológicas (literárias, científicas e outras), existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo” (BAKHTIN, [1924-1927] 2010a, p. 153). Palavras de outrem que o sujeito não tem consciência de que está retomando.

Na segunda forma de manifestação das relações dialógicas notamos a referência de que todo enunciado é *pleno de palavras dos outros*. Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2006, p. 153) concebe que há duas tendências à reação da palavra de outrem: 1) o estilo linear cria “contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado”. Essa separação do discurso de outrem pode se manifestar pelo discurso direto, discurso indireto, uso das aspas, da negação; 2) o estilo pictórico atenua “os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem” (ibid., p. 152) e pode apresentar os seguintes procedimentos: paródia, estilização, polêmica, discurso indireto livre. Nessa segunda forma de manifestação, surge demarcação menos aparente do sujeito sobre o enunciado, uma vez que escolhe formas menos visíveis para inserir a voz do outro. Por sua vez, na terceira forma de manifestação das relações dialógicas, pode-se considerar a ideia de reelaborar e reacentuar.

A partir do já dado, as vozes sociais criam o fundo necessário para apropriações por parte do sujeito. Nesse sentido, o sujeito é a singularidade que se manifesta reelaborando o já-dito.³⁹ Nessa reelaboração, porém, surge outro aspecto da singularidade histórica do sujeito, o

³⁹ Verifico a subjetividade se mostrando nas redações do *corpus* nessa perspectiva de um escrevente retomando um já-dito, rerepresentando-o a partir das circunstâncias pragmáticas imediatas, do gênero e da esfera.

das determinações históricas particulares de um indivíduo por meio das quais ele produz outros sentidos – nesta tese a circunscrevo pelas histórias de letramento (cf. seção 2.3.5).

O já-dito reflete percepções de mundo, juízos e valores que se configuram e ganham apreciações no processo interativo com outras vozes sociais nas quais o sujeito se apoia ou com as quais estabelece diferenças, razão da asserção de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2006, p. 96, grifo do autor) de que as “*palavras estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. Desse modo, o sujeito apreende as vozes sociais e mediante certos aspectos as recebe, as incorpora, as organiza e as valora ou não. Tal qual o “signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 30), as vozes sociais podem se apresentar de diferentes maneiras para sujeitos diversos, pois, ao serem incorporadas, sofrem alterações, uma vez que desde sua assimilação ou sua reestruturação perpassam valores morais, éticos, estéticos, religiosos, entre outros. Para cada enunciado, elabora-se uma resposta. Assim, não há assimilação igual para todas as manifestações, e isso ocorre porque, “ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias de nossa própria vida” (BAKHTIN, [1922-1924] 2010a, p. 14).

Por conseguinte, na defesa de Bakhtin, um enunciado apresenta a marca da subjetividade de quem o produziu, pois há sempre um retorno a determinações sócio-históricas particulares. Portanto, o sujeito se marca por suas determinações, mas não no sentido de ser expressão de um sujeito não historicizado e separado do social e da história. Parece corroborar essa posição a seguinte afirmação de Ginzburg (2006, p. 20): “da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação”. A observação do autor refere-se ao moleiro Menocchio, figura central da obra *O queijo e os vermes*, um sujeito que, embora não fosse um “camponês típico” da Idade Média, tinha como singularidade interpretações dos fatos relatados condicionadas ao social e ao tempo histórico. Nesse aspecto, pode-se conceber que a singularidade de um escrevente está subordinada ao que “a língua, a cultura oferece[m]”. Dessa forma, tem-se “um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 2006, p. 20). Encontra-se em Bakhtin uma reflexão próxima a essa: “Todo

produto da ideologia⁴⁰ leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas esse próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social “ (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 57).

O entrelaçamento do social e do histórico confirma que não há discurso de um sujeito, sendo este constituído a partir de vozes sociais de outros sujeitos. Por essa razão, em Bakhtin, o outro constrói o eu, o que impossibilita um ser adâmico no discurso e reforça o conceito de que o sentido se constitui a partir do já-dito. A proposta de ser todo enunciado discurso citado pode implicar na ideia de um sujeito repetidor de discursos, não havendo espaço para sua participação. Todavia, na perspectiva dialógica, singularizar-se é orientar-se no já-dito, é assumir uma posição na circulação das vozes sociais; assunto tratado na próxima seção. É a partir de uma concepção de singularidade, surgindo da voz do outro, que analiso as redações de vestibular.

A singularidade em um enunciado é instaurada por uma “posição” (BAKHTIN, [1924-1927] 2010a, p. 5), um “posicionamento”⁴¹ (FARACO, 2010, p. 38) do escrevente. Ao assumir que a interação é um espaço de interlocutores organizados socialmente, denota-se que os espaços sociais atuam nos interlocutores. Logo, não é o sujeito empírico que enuncia, mas um lugar enunciativo representante dos espaços sociais ocupados na sociedade. Sendo esses espaços diversos constitutivos das diferentes posições ocupadas na enunciação, as quais vão igualmente se configurando segundo as relações estabelecidas na interação.

Mesmo que haja certa especificidade de quem é o interlocutor proposto em uma situação de interlocução, este não permanece estável, como se verifica na análise das redações – há uma complexidade de constituição da alteridade, ligada ao processo interacional. Posso dizer que a

⁴⁰ Segundo Faraco (2003, p. 46-47) a palavra “ideologia” no Círculo de Bakhtin designa: i) o universo de manifestações que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política; e muitas vezes é usada como ii) adjetivo ideológico, equivalente a axiológico, visto não existirem enunciados não ideológicos em dois sentidos – 1) todo enunciado ocorre na esfera de uma das ideologias, 2) expressa sempre uma posição avaliativa. Faraco (ibid., p. 68) expõe ainda que Bakhtin distingue-se de Voloshinov no tratamento da noção de ideologia, visto não estabelecer uma vinculação estreita entre vozes sociais e classes sociais – a noção, por exemplo, de plurilinguismo trata de uma luta social entre diferentes “verdades sociais”, mas não uma correlação estreita entre as lutas e a chamada luta de classes.

⁴¹ Em relação à noção de “posicionamento” de Charaudeau e Maingueneau (2004), a noção mencionada por Faraco (2007) acrescenta o dado de que a alteridade é condição para a identidade.

alteridade na concepção discursiva de Bakhtin e do Círculo trata dos destinatários, desde o *imediat*, passando pelo *presumido*, até o *sobredestinatário* (BAKHTIN, [1979] 2010a).

Ao instaurar o discurso, o sujeito “organiza vozes” (BAKHTIN, [1929] 2010c, p. 105), conduz o diálogo de modo a fazer com que as vozes sociais discutam, se posicionem, se contrariem, se aliem. Entendo, no entanto, que essa condução é parcial, visto não haver um controle de todas as vozes sociais que entram em discussão. O controle total por parte do sujeito é uma pretensão que é desconstruída perante a existência de um já-dito que deixa de ser consciente, e isso é justificável por serem as vozes sociais muitas vezes representativas de determinadas ideias e posicionamentos sobre o mundo e não a expressão única de um sujeito que as instrumentaliza; situação que vemos exemplificada no exame vestibular – o processo de enunciação com sua força institucional impõe a passagem por certas vozes sociais). A noção de alteridade põe em discussão a consciência plena, pois a palavra não se situa na consciência de um só, é um “evento social” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] s.d., p. 9).

Uma vez que o escrevente não tem acesso às vozes sociais de modo universal, é pela memória discursiva constituída de enunciados proferidos que o diálogo se organiza. Tais enunciados proferidos – em outras épocas ou outros lugares em situações interacionais, as quais o sujeito consciente e inconscientemente toma como base para formular seu discurso – constituem a memória discursiva do sujeito, mas

o “já experimentado” [...] não é simplesmente a memória do já vivido empírico. Muitas vivências simbólicas escapam à remissão a uma ocorrência linguística particular, mas podem ser pensadas, por exemplo, como feixes de enunciados que, de idades e de espaços díspares, se cruzam e atuam, por recorrência ou apagamento, sobre a dispersão das lembranças para compor uma memória (CORRÊA, 2007, p. 262).

É importante reter da exposição que a memória não está relacionada somente ao já vivido empírico, ou seja, às experiências concretas individuais de cada sujeito, porém, a vivências simbólicas, que incluem crenças e valores.

O já-dito funciona não só como recuperação de algo enunciado, mas, da perspectiva de Bakhtin e o Círculo, é condição para enunciar. É no movimento do escrevente realizando incursões sobre o dizer do outro para organizar o seu dizer que os discursos ganham sentidos distintos. Caso se interrogue o motivo de o escrevente acessar um e não outro enunciado, uma possível resposta é a defendida anteriormente: o sujeito tem acesso a parte do já-dito. No

entanto, justificativa diversa a esta é fundamental para este estudo: os enunciados podem adquirir diferentes matizes e a presença deste ou daquele enunciado depende também da relação emotivo-valorativa do escrevente com o interlocutor (BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 309). A relação está igualmente atrelada à relação que o escrevente estabelece com as vozes sociais que já compuseram o objeto de discurso.

Assim, no *corpus* em análise observo que o escrevente opera com determinados planos axiológicos – apreciações, juízos de valor – a fim de desenvolver a construção do objeto de discurso. Sendo a proposta de redação elaborada a partir da apresentação de uma coletânea de textos, o escrevente pode aceitar ou negar elementos da coletânea que correspondem a um plano de valores, o que acarreta em outro plano de valores. Para isso, o escrevente pode, por exemplo, se valer do uso do discurso de outrem (a partir da coletânea ou de fora dela), mantendo as vozes sociais de maneira implícita, inseparável do seu enunciado, configurando, por exemplo, em “discurso pictórico” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 154), ou optar por manter as vozes sociais de maneira explícita, configurando um discurso mais “linear” (*ibid.*, p. 153). Pode, ainda, optar pela construção de objetos de discurso diferentes; logo, o enunciado de outrem receberá “novo” olhar, o que poderá construir outro contexto de relações valorativas.

Feitas essas observações, vale reter, para a análise dos textos de vestibulandos, as ideias de que: i) o já-dito é constitutivo da linguagem, não simples retomada do já falado/escrito, há sempre ressignificações; e ii) a singularidade está vinculada tanto ao aspecto sócio-histórico do discurso quanto à singularidade histórica da situação de enunciação e, como assevera Bakhtin ([1979] 2010a), está indissolavelmente ligada ao gênero do discurso.

Vale considerar, também que os enunciados surgem, em seu segundo nascimento, da multidão das vozes sociais interiorizadas, como respostas ao diálogo social. Desse modo, parte significativa do dizer está calcada no discurso citado, mas nem sempre percebido, já que são tantas as vozes das línguas do plurilinguismo que muitas delas são olvidadas – vozes sociais que se alastram de enunciados a enunciados e não são mais percebidas quanto a possíveis procedências, posso considerar como certo esquecimento da voz social alheia.

Em sua pesquisa, Lemos procurou compreender o modo como “a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete do outro, de si próprio e de estados de coisas no mundo” (LE MOS, 2011, p. 38). Para a autora, o primeiro intérprete da criança é, geralmente, a mãe. É a ela que cabe o papel de entendedora nos primeiros anos. Nessa perspectiva, a aquisição da

linguagem estaria ligada à conversão do discurso do outro em discurso próprio. A autora chega a essa conclusão após se deparar com esta passagem em Bakhtin:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a ‘**palavra do outro**’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘**palavra pessoal-alheia**’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, **palavra pessoal** (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. (BAKHTIN, 1985, p.385, apud LEMOS, 2011, p.38, grifos da autora)

Lemos chama a atenção para o fato de que Bakhtin, ao pensar a palavra do outro como constitutiva do funcionamento da linguagem, parece também ter pensado sobre o sujeito na aquisição da linguagem. No presente trabalho, interessa-me destacar a constitutividade da palavra do outro no funcionamento da linguagem, o que leva a reafirmar que, fruto do esquecimento no processo de monologização, a consideração da palavra como própria perdura ao longo da vida, à medida que nossos círculos sociais se ampliam.

2.2. 5 Alteridade: destinatário e sobredestinatário

Segundo Bakhtin (2010, p. 357), não há comunicação sem o estabelecimento de destinatários – designados de o “segundo” e o “terceiro”. Logo, além de um “eu” e um “você” participantes da comunicação, há um terceiro, o sobredestinatário.⁴²

Em relação ao “segundo”, Bakhtin faz considerações bastante específicas. Ele assume características variáveis, desde o destinatário empírico, o “interlocutor direto do diálogo”; ou o presumido, “o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área”; ainda “o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.”; ou também “o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo

⁴² Nomenclatura variável nas traduções brasileiras da obra *Estética da criação verbal*. Em Paulo Bezerra (2010) lê-se supradestinatário, em Maria Ermantina Galvão G. Pereira (1997) sobredestinatário. Também em comentadores de Bakhtin se observa a variação, em Brait e Melo (2010), sobredestinatário, Rocha (2012) e Furlanatto (2012) utilizam supradestinatário.

emocional)” (BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 322). Desse destinatário, o autor do enunciado espera e presume uma compreensão responsiva.

Bakhtin assume o sobredestinatário como “constitutivo do todo do enunciado”. Contudo, reforça o autor, ele somente se mostra a partir de uma análise mais densa de um enunciado – sendo esta a minha pretensão ao analisar as redações de vestibular nesta pesquisa. A meu ver, a análise densa se conecta com o que Brait e Melo (2010) afirmam a respeito do tratamento das “marcas enunciativas como discursivas, marcas não apenas deixadas verbalmente no enunciado, mas marcas de um sujeito, de um lugar histórico e social” (BRAIT; MELO, 2010, p. 72). Bakhtin trata o “terceiro” de um modo mais difuso do que trata o “segundo” em suas obras. Para apresentar uma primeira noção desses conceitos, exponho uma passagem da *Estética da criação verbal*, em seguida me apoio em estudos de outros pesquisadores de base bakhtiniana para tratar do sobredestinatário.

No texto a seguir, Bakhtin explica que

o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um sobredestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. (**O destinatário de emergência.**) Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este sobredestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma **identidade concreta variável** (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc. (BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 356, grifos meus).

Podem-se observar duas especificações a respeito do destinatário, nominado de “terceiro”, nesse fragmento. A primeira acontece pela designação do **destinatário de emergência**, que parece salvaguardar, além do sentido do enunciado, a continuidade da cadeia de enunciados. Caso o “segundo” não tenha uma compreensão responsiva, ainda há o “terceiro, invisível”. Bakhtin defende que a relação dialógica tem uma amplitude maior que a fala dialógica numa acepção estrita, portanto esse sobredestinatário se refere a outros leitores que podem entender um texto séculos depois de sua publicação.

Passo, neste ponto, a diferentes leituras que especificam a compreensão desse destinatário. Brait e Melo (2010), por exemplo, propõem aos enunciados de tipo emocional, como as grandes obras de arte, os tratados filosóficos, um leitor denominado de sobredestinatário que esfacela fronteiras de espaço e de tempo. Já Midgley, Henderson e

Danaher (2010) partem da analogia construída por Morson e Emerson (1990⁴³ apud MIDGLEY; HENDERSON; DANAHER, 2010, p. 3, tradução livre), tomando o sobredestinatário como “a personificação da esperança, sem a qual todas as tentativas de diálogo iriam degenerar em terror”. A justificativa para a analogia ocorre pela estreita ligação com a natureza dos encontros dialógicos, defendem os autores, dado que ao se estabelecer um diálogo, por exemplo, não se tem certeza que o que está sendo dito é compreendido, mesmo na interação face a face. O fato de um interlocutor fazer gestos, como aceno de cabeça, pode por hipótese ser tomado como assentimento sobre o que é dito, ou sobre o que o interlocutor acha que o outro quer dizer, ou mesmo por hábito. Os autores destacam que, mesmo interlocutores que utilizam palavras similares, podem ter significações diferentes para um mesmo enunciado. Essa conclusão é próxima daquela a que Rocha (2012) chega acerca do sobredestinatário: ele seria alguém capaz de responder ao enunciado, uma vez que a palavra pode ir além do contexto em que foi criada. O autor alude às obras literárias, que perpassam o tempo e o espaço e atingem um leitor que não pertencia àquele espaço-tempo. Considero, então, que o sobredestinatário a que os pesquisadores se referem seria o **destinatário de emergência**, que teria uma compreensão responsiva na cadeia dialógica; desse modo, os sentidos nunca cessariam. O falante/escrevente estaria dialogando com uma **identidade concreta variável**, que poderia ser nas palavras de Bakhtin: Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência.

A fim de destacar uma segunda particularização para a noção de sobredestinatário, retomo, a seguir, parte da citação anterior.

Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este sobredestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma **identidade concreta variável** (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.) (BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 356, grifos meus).

Destaco que essa mesma **identidade concreta variável**, designada pelo autor, também poderia ser compreendida como uma **entidade** que avalizaria a posição assumida pelo falante/escrevente. Prerrogativa que se pode verificar na especificação de que **Deus, a verdade absoluta, o povo, o julgamento da história, a ciência** funcionariam como álibis para

⁴³ No original: *Morson and Emerson argued that the superaddressee was the embodiment of hope, without which all attempts at dialogue would degenerate into terror.*

determinadas posições assumidas em um discurso. Apresento, a seguir, algumas pesquisas que procuram especificar essa particularização.

Em seu artigo a respeito do sobredestinatário, Midgley, Henderson e Danaher (2010) consideram as implicações que o “terceiro” pode trazer para a interação. Para tratar dessa implicação, os autores citam, por exemplo, uma pesquisa de Bryzzheva (2006, 2008) que discute o papel de apoio que o sobredestinatário oferece aos professores em situações difíceis enfrentadas em salas de aula. O apoio, naquela pesquisa, refere-se à força de “uma mentora idealizada que concorda que o que [os professores] estão fazendo é certo”,⁴⁴ por exemplo quando os professores dizem ao aluno “Você tem que fazer sua lição de casa”,⁴⁵ mesmo que todos discordem, é o sobredestinatário que corrobora com a atitude o professor. Segundo Bryzzhera o professor sustenta sua posição de voz avalizada pela superioridade do conhecimento, a qual o apoia nesse contexto difícil (BRYZZHERA apud MIDGLEY; HENDERSON; DANAHER, 2010, p. 4).

O terceiro exemplo fornecido pelos autores discute a influência do sobredestinatário na construção de argumentos em um diálogo face a face. As análises postulam três funções dialógicas para o sobredestinatário:

- a primeira traz evidência do “chamado do sobredestinatário” (*callingonsuperaddressees*); nela, os interlocutores abordam autoridades ou especialistas que não estão fisicamente presentes na conversa;
- a segunda apresenta evidência do “reconhecimento do sobredestinatário” (*acknowledging superaddressees*); trata-se de formas pelas quais o ouvinte afirma a aceitabilidade ou a adequação dos sobredestinatários sobre o falante;
- a terceira, o conceito de “audição do sobredestinatário” (*listening for superaddressees*), inclui maneiras pelas quais ouvintes tentam identificar sobredestinatários que não são explicitamente chamados, mas são, no entanto, suscetíveis de estarem presentes.

⁴⁴ No original: *minds an idealised mentor who agrees that what they are doing is right.*

⁴⁵ No original: *You have to do your homework.*

O sobredestinatário sustentaria determinadas crenças de um falante/escrevente, que de certo modo podem ser caracterizadas como silenciosas, pois muitas vezes não se tem plena consciência delas – exemplifico com a pesquisa citada nesta seção de que a professora para argumentar com seus alunos busca apoio em um sobredestinatário que corrobora sua atitude. O diálogo com o aluno vem apoiado por superdestinatário, uma crença silenciosa que apoia certa verdade construída ao longo da história: como a da crença no valor do conhecimento científico.

De acordo com Bakhtin ([1930-1940] 2010a), o sobredestinatário, como voz avalizadora, pode assumir diferentes posições a partir do que o escrevente especificar, quais sejam: de aliado, testemunha, simpatizante ou juiz do que é enunciado. Essa especificação não é restrita ao escrevente, tendo em vista que está igualmente articulada ao seu destinatário, à situação social, ao gênero.

Os resultados das pesquisas são pertinentes para que se possa pontuar considerações, posto que é nessa direção que o sobredestinatário é tratado na análise dos dados neste trabalho. Desse modo, neste trabalho, assume o sobredestinatário como:

- i) o responsável pela valoração de um enunciado mesmo em temporalidades futuras;
- ii) uma voz que avaliza o dizer: tem força de persuasão em relação ao interlocutor;
- iii) a instância evocada na situação de interação, tendo em vista certa previsibilidade de aceitação por ou de adequação a ela.

A argumentação está avalizada ora por um destinatário imediato, ora por um destinatário presumido, ora pela voz de um terceiro, o sobredestinatário, que, intervindo no diálogo, age como intercessor. Portanto, além dos interlocutores imediato e presumido, atribuo diferentes papéis para o sobredestinatário: é um interlocutor privilegiado, responsável pela valoração de um enunciado em temporalidades futuras e, como tal, funciona como voz avalizadora.

2.2.6 Objeto de discurso e vozes sociais

Na perspectiva trabalhada nesta tese, a noção de referenciação – compreendida como processo de recategorização – não é suficiente para alcançar o objetivo proposto, pois o processo de referenciação, mais especificamente o objeto de discurso, é entendido como uma voz social.

Nesse sentido, o objeto de discurso é uma construção de vozes sociais presentes no texto, conjuntamente com o interlocutor/destinatário e as vozes sociais do já-dito; é o resultado da confluência entre o escrevente e o destinatário, mediado por outros sujeitos, os quais perpassaram as vozes sociais do já-dito. Por essa razão, introduzo a noção de **construção dialógica do objeto de discurso**, pois há um encontro de vozes sociais em múltiplas temporalidades. A **construção dialógica do objeto de discurso** é elaborada conjugando o ato pragmático e os pontos de vista que já estiveram presentes em outras construções do objeto de discurso. Logo, não comporta apenas o posicionamento dos destinatários pragmáticos, mas posicionamentos de outros destinatários que se manifestam nos já-ditos das enunciações anteriores. É a partir dessa alteridade que o objeto de discurso vai sendo construído.

Em suma, os objetos de discurso são construções de vozes sociais, que remetem a pontos de vista sobre o mundo (línguas do plurilinguismo) edificados na intersubjetividade. Assumo, desse modo, que as múltiplas vozes sociais no plurilinguismo funcionam como índices especificadores de uma sociedade e da história. Neste capítulo, procurei mostrar os diferentes fatores para que uma determinada voz social venha compor um diálogo, sua relação com a esfera, o gênero, o destinatário, o sobredestinatário. Com intuito de evidenciar um diálogo com as questões teóricas apresentadas nos dois primeiros capítulos, apresento duas redações⁴⁶ que compõem o *corpus*⁴⁷ desta tese para destacar as vozes sociais que constroem o objeto de discurso “trabalho”.

Fragmento 1

As diversas faces do trabalho

1§ [...] o trabalho foi utilizado como meio de sobrevivência [...] desde que surgiu e

⁴⁶ Remeto o leitor ao Anexo A, onde estão expostas a proposta de redação e a instrução para a elaboração do texto. Essa consulta auxiliará no acompanhamento na análise das redações.

⁴⁷ A Fuvest disponibiliza as redações para pesquisa, contudo não permite sua apresentação integral. Como reproduzo a escrita dos candidatos, não serão realizadas correções gramaticais (morfossintaxe, acentuação etc.) ou de adequação da escrita (maiúsculas, pontuação etc.). Contudo quando uma palavra tornar difícil a leitura, aponto, com asterisco (*) e em nota de rodapé, uma possível reescrita.

até hoje pode-se dizer que a base da sociedade e da sobrevivência dos homens está no trabalho.

2§ Muitas espécies de animais [...] utilizam-se deste como meio de sobrevivência [...]

3§ [...] Pássaros constroem seus ninhos, castores fazem barragens [...].

4§ [...] acreditava-se que na medida em que o desenvolvimento tecnológico e a capacidade de produção aumentassem o trabalho diminuiria. Com o advento do sistema capitalista, o trabalho só fez aumentar. [...]

5§ O trabalho também é o sentido da vida de alguns. [...] Muitos vêm em seus trabalhos a razão de sua existência [...] uma forma de ocupar seu tempo em vida. Isso é mais válido ainda no que tange ao trabalho artístico. Talvez este seja o que mais consome espiritualmente os homens. Um artista costuma dedicar sua vida à sua obra.

6§ Diz-se, popularmente, que o ócio é o ofício do diabo. Sendo assim, é provável que o trabalho seja intrínseco ao homem e que jamais desapareça. (C11)

O fragmento explicita a construção de um *ethos* (cf. Maingueneau, 2008) relacionado a “trabalho”, ou seja, a elaboração da imagem que o escrevente cria para o próprio objeto de discurso. Logo, pensar sobre o modo como o escrevente cria um *ethos* para “trabalho”, é pensar em sujeito e, portanto, em voz social. O título, *As diversas faces do trabalho*, antecipa o objeto de discurso a ser desenvolvido, as características multifacetadas que o trabalho tem, os diversos rostos. O escrevente constrói essas diversas faces ao trazer vozes sociais que abordam o objeto de discurso.

O título deste texto personifica o objeto de discurso “trabalho”, indiretamente constrói um corpo para esse objeto de discurso e também para o próprio texto, o qual é organizado de acordo com uma enumeração de argumentos. Considera-se, neste texto, que as “faces” abordadas no texto do vestibulando são as vozes sociais falando sobre ele. Nesse recurso de organização do texto por enumeração, isto é, na própria construção composicional, pode-se observar o diálogo que o escrevente faz com as diferentes vozes sociais e o desenvolvimento do texto vai mostrar aquela à qual ele dá preferência. Esse diálogo com diferentes vozes impõe certas escolhas que constituem um estilo específico, embora não individual do escrevente em torno de certas “comunidades de espíritos”.⁴⁸

A primeira “face” apresentada retoma **vozes do saber ligado as disciplinas curriculares das ciências humanas História e/ou Sociologia: meio de sobrevivência de pequenos agrupamentos de humanos; base da sociedade e da sobrevivência dos homens. A**

⁴⁸ Para a efetivação de uma *comunidade de espíritos*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) estabelecem um conjunto de quatro condições: 1) existência de uma linguagem em comum; 2) razões para se dirigir um ao outro; 3) compreender as relações sociais entre os participantes; 4) apreço em ouvir e responder ao outro (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17-18). A essas condições acresço uma quinta condição: a participação de um terceiro, isto é, do já-dito (BAKHTIN, 2010b). Desse modo, ao trazer a participação do já-dito na constituição de uma *comunidade de espíritos* a noção mobilizada na tese passa por uma releitura a partir da perspectiva bakhtiniana.

segunda “face”, disparada pelo segundo texto da coletânea, retoma da **voz social da tecnologia** a crítica que o desenvolvimento tecnológico *só fez o trabalho aumentar*. A terceira “face” cita a **voz do saber religioso**: *trabalho é o sentido da vida de alguns; razão de existência*. A quarta “face”, sustentada pela **voz de valorização do trabalho de arte**, é disparada pelo terceiro texto da coletânea: *forma de ocupar tempo em vida (...) mais válido ainda no que tange ao trabalho artístico; este (trabalho artístico) consome espiritualmente os homens*.

O escrevente encerra o texto com uma expressão que tem a forma de um dito popular, *o ócio é o ofício do diabo*, o qual, ao retomar um saber religioso, liga-se a uma valoração religiosa, concluindo com a possibilidade de ser o trabalho um meio para se manter distante do diabo, argumento que sustentaria a tese de que o trabalho não desaparecerá jamais.

A imagem criada pelo escrevente para o objeto de discurso “trabalho” é como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17), ou seja, a(as) voz(es) expõem manifestações do já-dito tornando visível pontos de vista fomentados ao longo da história. No exemplo da redação em análise as manifestações do já-dito estão dialogando com pontos de vistas do saber formal. Ainda no texto analisado, pode-se conceber a elaboração de um corpo para o objeto de discurso também como uma tentativa de o escrevente dialogar com a banca e construir um *ethos* para si, mostrando competência interpretativa ao trazer diferentes vozes a respeito do tema “trabalho” ao longo da história.

O diálogo estabelecido no texto com as diferentes vozes sociais está conjugado ao destinatário imediato (a universidade e, mais particularmente, a banca de correção), avalizado por um sobredestinatário que estabelece a ideia de que o trabalho sendo fundamental na sociedade, é um componente da sociedade – seja do homem ou do animal.

Fragmento 2

Em resposta ao transitório (o trabalho é resposta a ameaça da morte)

1§ Trabalhar é deixar um legado. Levada a considerar a hipótese de serem vencidas as barreiras da mortalidade, a revista Superinteressante previu que, não houvesse a ameaça constante da morte, o ser humano diminuiria sem⁴⁹ ritmo de produção expressivamente, afinal a perspectiva do fim é o combustível do homem. [...]

2§ Trabalho [...] escravo, assalariado, informal, compulsório – existe desde que a história virou ciência. [...] um dos fundamentos do contemporâneo, está para a idade

atual assim como a religião está para a Idade Média; estão intrinsecamente relacionados, não há vida sem feitos.

3§ [...] faça-se lembrar as reformas luterana e calvinista e a importância irrefutável que tiveram na disseminação do protagonista desta dissertação. Foi naquela conjuntura que se passou a entrar no céu pelas realizações em vida, e não pelas possibilidades aquisitivas de cada um.

4§ [...] que Simões e Marques permitam a discrepância: a pior coisa que poderia acontecer ao mundo é a banalização dele em prol de ainda mais hedonismo. [...]

5§ Torcer por um universo em que seja possível viver em sesta é regressista e até utópico demais – é a Utopia de Thomas More, a Sociedade Alternativa de Raul Seixas e Paulo Coelho. [...] o elo entre a vida e o tema central, a ânsia por produzir deve-se ao caráter efêmero das pessoas [...]. A obra de um homem só existe para que, através dela, ele alcance a eternidade. (FE22)

No fragmento 2, há três conjuntos de vozes sociais. O primeiro, enfatiza trabalho como produto (feitos, realizações, obra); o segundo, como processo (trabalhar, produção, trabalho, produzir); e o terceiro, demonstra a situação específica das vozes sociais trazidas para referir-se ao objeto de discurso “trabalho” na situação de enunciação (*protagonista desta dissertação, tema central*).

O primeiro conjunto, trabalho como produto, remete a **vozes sociais do saber religioso**: *não há vida sem feitos. Se passou a entrar no céu pelas realizações em vida. A obra de um homem só existe para que, através dela, ele alcance a eternidade.*

O segundo conjunto mostra o trabalho como processo, faz referência à **voz social do capitalismo**: *Trabalhar é deixar um legado; se não houvesse a ameaça constante da morte, o ser humano diminuiria seu ritmo de produção expressivamente, afinal a perspectiva do fim é o combustível do homem; Trabalho – seja ele escravo, assalariado, informal, compulsório – existe desde que a história virou ciência. A ânsia por produzir deve-se ao caráter efêmero das pessoas.* Pode-se observar uma circularidade nesse conjunto entre os saberes formais e informais pelo emprego de referências como a revista *Superinteressante*, a canção *Sociedade alternativa* e obras consideradas clássicas do conhecimento formal, como *Utopia*.

O terceiro conjunto remete à **voz social da disciplina curricular de História** e **vozes sociais das aulas de produção de texto**: *faça-se lembrar as reformas luterana e calvinista e a importância irrefutável que tiveram na disseminação do protagonista desta dissertação; que se retome o elo entre a vida e o tema central.* Ao recuperar saberes das aulas de História o escrevente expõe saberes considerados importantes nas circunstâncias em que o texto está sendo escrito. Ao expor reminiscências dos vocábulos aprendidos nas aulas de produção textual o escrevente expõe também um “ethos [que] implica uma maneira de se mover no espaço social”

(MAINGUENEAU, 2008, p. 18) em que o texto está sendo escrito – o exame de vestibular. Ao concluir o texto, o escrevente propõe que *A obra de um homem só existe para que, através dela, ele alcance a eternidade* – remetendo à **voz social do saber religioso**.

A circularidade com que se move o escrevente entre os saberes correspondentes às diversas vozes sociais expõe a intenção de legitimar seu discurso suscitando adesão do destinatário imediato – a universidade – pelo discurso avalizado (“chamado do sobredestinatário”)⁵⁰ pela **voz do discurso religioso**. Nesse exemplo, o escrevente dialoga com o destinatário imediato amparado pela força de persuasão de um sobredestinatário que situa o trabalho na perspectiva de ser um elo entre vida e eternidade.

Nos dois exemplos, os escreventes trazem para seus textos vozes sociais de diferentes espaços sociais. Trata-se de vozes sociais que participam do diálogo com diferentes temporalidades, seja da coletânea fornecida na prova de redação ou da circularidade entre os saberes formais e informais (no capítulo 2.3.5, discuto essa noção e a particularizo, como letramentos). Como se observou, as vozes sociais inscritas nem sempre se marcam por meio da utilização das aspas ou verbos discendi, mas de certo modo reconhecíveis, visto que segundo Bakhtin “a palavra não esquece jamais seu trajeto” (BAKHTIN, 1982, p. 263, apud Amorim, 2009, p. 13). O escrevente a partir das vozes sociais passa a construir o objeto de discurso “trabalho” e a partir delas compõe o seu discurso.

2.3 DIALOGIA NO(S) LETRAMENTO(S)

O **terceiro eixo** tem o intuito de refletir a respeito dos diversos **letramentos** que, mais, ou menos marcados, caracterizam a formação do escrevente. Ao especificar noções, estabeleço também que as práticas de leitura e escrita recebem perspectiva sócio-histórica em esferas da

⁵⁰ Noção discutida na seção 2.2.5.

atividade humana, pois revelam “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 124). Justaposto a essa discussão, abordo o evento de letramento com destaque para o gênero redação de vestibular. Ainda neste eixo trato da possibilidade de operacionalização da noção de voz social: observá-la como procedente das histórias de letramento do escrevente.

2.3.1 Letramento plural

Para apresentar um acontecimento⁵¹ significativo para o modo de conceber a leitura e a escrita,⁵² passo a especificar a noção de letramento e suas implicações. As discussões sobre letramento no Brasil receberam, ao longo da década de 1990, atenção significativa, de maneira especial de autoras como Kleiman, Soares, Tfouni, Rojo, sobretudo influenciadas pelo movimento dos Novos Estudos de Letramento, sob autoria de Gee, Heath, Street, Barton e Hamilton (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, 2012). A denominação Novos Estudos de Letramento (NLS, da sigla em inglês), proposta por Gee (2009),⁵³ referia-se a um campo de estudo que emergia em diferentes áreas como a Linguística, a História, a Antropologia, a Retórica, a Psicologia Cultural, a Educação, entre outras. Ainda que os estudiosos não compartilhassem de uma teoria, parece a Gee (ibid., p. 2, tradução minha)⁵⁴ que “estavam convergindo para uma visão coerente e partilhada a respeito de letramento”. O ponto de anuência é, a princípio, a oposição à “abordagem psicológica tradicional de letramento”, concebida, até então, como fenômeno cognitivo definido em termos de estados mentais e processamento mental, tais como

⁵¹ Assumo a noção a partir de Pêcheux (2006). Para o autor “acontecimento” distancia-se meramente de um evento empírico, é um fato histórico, logo, penso a noção de letramento também como uma construção na história das práticas de leitura e escrita. Sendo fato histórico, o “acontecimento” é marcado de acordo com Rasia e Cazarin (2014) por uma ruptura discursiva com a estabilidade anterior e inaugura uma nova estabilidade discursiva. A exemplo do tema tratado – o letramento – a ruptura estabelecida é com discursos a respeito da leitura e da escrita ligadas estritamente à cognição e a nova estabilidade se revela a partir de outros discursos, em que leitura e escrita estão ligadas também ao social e à história. Ainda que o acontecimento do letramento estabeleça diferenças discursivas entre sentidos, não quer dizer um rompimento total, visto que os sentidos anteriores e os novos podem conviver simultaneamente, como se pode reconhecer nos discursos coexistentes sobre leitura e escrita em educação.

⁵² Ao discutir escrita, assumo leitura como “contraparte constitutiva da atividade de escrita” (KOMESU; GALLI, 2014, p. 80).

⁵³ Gee assinala que a primeira referência está em seu livro *Sociolinguistics and literacies* (1990). A sigla NLS é atribuída a um conjunto de autores, tais quais: Brandt e Clinton (2002); Gee (2000); Hull e Schultz (2001); Pahl e Rowsel (2005, 2006); Prinsloo e Mignonne (1996); Street (1993, 1995, 1997, 2005).

⁵⁴ No original: *they were converging on a coherent and shared view about literacy.*

decodificação, recuperação de informações, compreensão, inferência. Decorrente da oposição, o aspecto posterior trata da reflexão sobre comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita ultrapassando o domínio do cognitivo, de tal modo que “letramento precisava ser compreendido e estudado em toda a sua gama de contextos – não apenas cognitivo –, mas social, cultural, histórico e institucional” (ibid., p. 2, tradução minha).⁵⁵ Por conseguinte, enquanto a abordagem psicológica ressaltava o envolvimento dos leitores e escritores em processos mentais como decodificação, recuperação de informações, compreensão, inferência, a abordagem dos NLS os focava “engajados em práticas sociais ou culturais” (ibid., p. 2).⁵⁶

Ao integrar práticas sociais e culturais, a Antropologia e os estudos interculturais contribuíram para estabelecer marcos para NLS, pois enquanto os teóricos da Educação e da Psicologia concentravam-se nos elementos discretos⁵⁷ das habilidades de leitura e escrita, os antropólogos e os sociolinguistas conduziam as pesquisas considerando os letramentos como práticas sociais (cf. STREET, 1993).

Estabelece-se, então, posso dizer, a **ruptura do acontecimento**: deixa-se de situar leitura e escrita como conjunto de habilidades técnicas aprendidas na instância escolar e uma **nova estabilidade discursiva** é posta, passa-se a compreendê-las como “atividade humana” e “essencialmente social” que “se localiza na interação interpessoal” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 109, tradução livre).⁵⁸ É por esse viés que letramento é concebido como acontecimento, por sinalizar e expor a partir de uma **nova estabilidade discursiva a pluralidade de práticas sociais de uso da leitura e escrita** – desde a apreensão de realidades diversas, como letramento das comunidades do campo ou urbanas; especificidades de áreas, a exemplo da Física, da Geografia e outras.

Para os NLS o objeto de estudo passa a ser “os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 2); logo, o texto escrito⁵⁹ se torna o eixo organizador de

⁵⁵ No original: *literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts – not just cognitive – but social, cultural, historical, and institutional.*

⁵⁶ No original: *engaged in social or cultural practices.*

⁵⁷ A relação fonema-grafema, por exemplo, podem ser considerados elementos discretos

⁵⁸ No original: *Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social e se localiza em la interacción interpersonal.*

⁵⁹ A presença unicamente do signo escrito como objeto de estudo no letramento leva a algumas considerações significativas. Apresento a seguir a posição de dois autores. Cerutti-Rizzatti (2012) argumenta em *Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais* que o termo “letramento” tem implicações com *littera*, portanto, de acordo com a origem etimológica requer a presença da língua escrita. A pesquisadora opõe-se à expansão desmedida do termo para instâncias em que o signo verbal escrito não é prevacente, a exemplo do letramento digital, do letramento matemático ou do letramento musical. Embora reconheça que seus

uma prática social. A partir desse ponto da pesquisa, deixo a nomenclatura Novos Estudos do Letramento (NLS) e utilizo a expressão Estudos do Letramento, consoante Kleiman (1995) e Soares (1998). A opção se justifica pelo argumento de Kleiman (2008) segundo o qual, nos países de língua inglesa, os estudiosos recorreram ao adjetivo “*new*”, *New Studies of Literacy*, para distinguir as linhas teóricas que consideram os aspectos sociais do uso da língua escrita daquelas que não os consideravam. Contudo, no Brasil, as pesquisas em letramento são novas, defende a autora, datam da década de 1990, e se consolidam distinguindo os usos da língua escrita na vida social da alfabetização.⁶⁰

Por esta razão, o vocábulo **letramento**, como marca de um **acontecimento**, de uma **nova estabilidade**, passa a organizar e implicar correlação com outros discursos: as múltiplas atividades humanas, os diferentes espaços sociais – além da escola – em que acontecem práticas de leitura e escrita. Interessa pensar, então, como as práticas funcionam em **dado espaço social** e **histórico**, logo não há um único letramento, em atenção à variação das atividades humanas. O letramento se torna plural: letramentos, em razão de que se leem e se escrevem “tipos específicos de textos”, determinados pelos “valores e práticas dos diferentes grupos sociais e culturais” (GEE, 1993, p. 5, tradução minha). Sendo assim, letramento passa a significar incidência de multiplicidade.

usos mantêm parte das propriedades pelas quais o fenômeno letramento fundou-se – como dimensão social, lugares culturais –, defende que há vinculação com uma dimensão semiótica mais ampla do que o signo verbal escrito. Assim, a migração do termo, a exemplo da expressão “letramento digital” decorre da extensão do vocábulo “cidadania”, da acessibilidade aos meios digitais, do que propriamente das habilidades de uso da língua escrita. Desse modo, argumenta que a mobilidade do uso do termo “compromete a precisão do conceito e, ao fazê-lo, incide sobre sua relevância” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 294). Komesu e Tenani (2010) repensam a exclusividade do uso da língua escrita ao discutirem, com base em Corrêa (2004), a “heterogeneidade da escrita” também na internet. As *emotions* expõem as autoras, expressam o contexto falado na enunciação, ou seja, há encontros entre práticas orais e fatos linguísticos, encontros que fazem com que a escrita seja constantemente permeada por outros modos de enunciar, outras semioses, como os desenhos (KOMESU; TENANI, 2010). Assumo para esta pesquisa que a língua escrita é constituída pelo “eixo da dialogia com o já falado/escrito” (CORRÊA, 2004, p. 11), ou seja, o que já foi falado, ouvido, escrito e lido constitui a língua escrita.

⁶⁰ Embora a noção de *alfabetização* e *letramento* seja discutida por diversos autores, atendo-me às definições de Tfouni e Soares. De acordo com Tfouni (2005) duas são as formas segundo as quais se entende a alfabetização: 1) como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita; e 2) como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido, para a autora, parece estar na base de que, na primeira perspectiva, a alfabetização tem um fim e pode ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. A proposta da autora é vê-la como processo, caracterizando assim a sua incompletude. Para Soares (2005, p. 32) não se dissocia alfabetização de letramento porque, “no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento”. A autora assume que são processos interdependentes e indissociáveis, visto que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se por meio do aprendizado das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para tratar das expressões “espaço social” e “espaço histórico”, passo a abordar a relação do vocábulo “letramento” com outros termos, tais como: a oposição entre os modelos de letramento – autônomo e o ideológico –; eventos de letramento e práticas de letramento, com intuito de especificar questões teóricas que surgirão ao longo pesquisa.

2.3.2 Paradigmas do letramento: modelo autônomo e ideológico

A noção de “acontecimento” está relacionada à ideia de estabilidade e de ruptura e pode ser ilustrada pelas noções de modelo autônomo e ideológico. Durante um período, um único discurso, o do **modelo autônomo**, compreendia leitura e escrita unicamente na perspectiva de um conjunto de capacidades cognitivas centrado no ensino de aquisição de habilidades e fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento, desconsiderando outras condições como as sociais, culturais e econômicas inerentes à vida cotidiana. Em contraparte a essa visão, pesquisadores, como apontei na seção 2.3.1, trazem outras propostas; a estabilidade sofre, então, ruptura, em razão disso múltiplos discursos passam a coexistirem sobre leitura e escrita. São estes múltiplos discursos que possibilitam, por exemplo, deixar de conceber as produções textuais circunscritas às aptidões cognitivas e individuais e passar a vê-las como decorrentes de uma **história de letramento do escrevente** (cf. seção 2.3.5). Passa-se de uma perspectiva de leitura e escrita circunscrita ao indivíduo para uma que se propõe a pensar no que atua na aprendizagem junto ao sujeito.

No intuito de especificar os discursos que passam a constituir o acontecimento letramento, valho-me inicialmente da nomenclatura utilizada por Street (2007) de modelo ideológico. Este modelo passa a conceber leitura e escrita em múltiplos contextos sociais, na especificidade dos espaços e tempos específicos, evidenciando não estar associado apenas à escolarização (STREET, 2014). Embora múltiplos discursos passem a existir, não se pode dizer que houve ruptura total do paradigma hegemônico do letramento autônomo, por conseguinte, sentidos anteriores e novos convivem simultaneamente.

Essa questão é observada por Street e Joanna Street (2014) em capítulo designado *A escolarização do letramento*. Os autores, como o nome do capítulo sugere, se propõem a pensar os porquês de o modelo autônomo ter se sobreposto ao ideológico na escola, ou seja, na questão

proposta pelos autores “como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?” (ibid., p. 121). Parte do capítulo busca compreender as razões de o letramento escolar ter como paradigma o letramento autônomo, ou ter estabelecido parâmetros para outros letramentos.

Para Street e Joanna Street (2014), houve um mecanismo de “pedagogização”⁶¹ do conceito, pelo qual tanto o significado quanto o uso do termo ficaram associados às noções educacionais de ensino e aprendizagem, em detrimento de outros usos e significados. Nessa perspectiva, o processo de “pedagogização” é sustentado por diversos fatores, entre os quais destaco especificamente os que contribuíram para construir modos de compreensão do funcionamento da língua: i) o distanciamento entre língua e sujeito; ii) os usos metalinguísticos; iii) a hierarquização da leitura e escrita sobre a oralidade; iv) o estabelecimento de unidades e fronteiras da língua como neutras.

O primeiro fator especifica a ideia, alastrada no ensino, do **distanciamento entre língua e sujeito** que ocorre tendo em vista a ênfase em uma concepção de língua, a de estrutura, que pode ser estudada pelas relações internas – o fonético, o morfossintático, o semântico – sem referência a fatores externos. Na perspectiva dos autores, são impostas regras e exigências de uma língua aos sujeitos, como se estes fossem somente seus receptores e não a construíssem também.

O segundo fator que impõe certos valores à voz da pedagogia está nas diferentes pesquisas na literatura contemporânea sobre o aprendizado de leitura e escrita, entre elas as realizadas por Bruner (1985), Teale e Sulzby (1987), Wells (1985) e Wertsch (1981), citadas por Street e Joanna Street (2014). Tais pesquisas enfatizam que é, pelo contato e pelo desenvolvimento da **consciência metalinguística** que se acredita desenvolver a cognição, posição criticada por Street e Joanna Street (2014) pois, embora reconheçam sua importância, acreditam que o letramento está associado a outras características e não necessariamente ao contato com a consciência sintática, a fonológica e a morfológica.

Posteriormente, a terceira ideia propagada é a **hierarquia da leitura e escrita sobre a oralidade**. Tal hierarquização em razão disso estabelece a tese da grande divisa, propondo a

⁶¹ A noção de pedagogização exposta por Street se assemelha ao que Araújo (2002, p.2) denomina de “um estilo ‘pedagogizador’”, visto que este se atem a regras normalizadoras, à instrução, à reprodução de conhecimento no espaço escolar.

separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo que incorpora a interpretação segundo a qual a modalidade oral seria inferior à escrita. Contestando essa ideia, Street (2014, p. 17) argumenta que as “condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação” e não o canal – oralidade e escrita –, como se defende no letramento autônomo. É, segundo Street (ibid., p. 17), impróprio deduzir do canal quais são os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. A escrita, nesse modelo, é considerada uma técnica a ser aprendida e somente após poderá haver “efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2003, p. 4). A hipótese defendida é a de que, ao se tornar letrado, torna-se cognitivamente diferente, tem-se uma forma de pensar díspar do pensar de um analfabeto. A ideia difundida é a de que a escrita traria consequências sociais, como modernização, progresso ou desenvolvimento cognitivo.

Por fim, o estabelecimento de **unidades e fronteiras da língua como neutras** faz com que se crie uma percepção de língua como lógica, com neutralidade científica, distanciada da ideia de que a língua é fonte ideológica.

Como se observou, as ações da “pedagogização” se constituíram em procedimentos institucionais acentuando a preeminência do modelo do letramento escolar, avalizadas por uma voz da pedagogia que as apresenta como capacidades independentes e neutras na sociedade. Voz compreendida como “processos institucionalizados de ensino e aprendizagem” que passa a ter “força ideológica que controla as relações em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita” (STREET e JOANNA STREET, 2014, p. 122). Voz construída por certa ilusão de verdade, estabelecendo como o letramento deve e pode ser nomeado e lexicalizado. Tal força ideológica sustenta definições como as de Ogbu, para quem letramento é a “capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal” (OGBU, 1990 apud STREET, 2007, p. 473).

Em continuidade às questões postas por Street e Joanna Street (2014), abordo a perspectiva de Bakhtin e o Círculo a respeito das línguas do plurilinguismo, ou seja, se as línguas são plurilíngues, portanto, mostram diferentes práticas de discursos materializadas, como uma dentre as múltiplas línguas foi mais valorizada? Os autores do Círculo assumem que as línguas do plurilinguismo são perpassadas de valores e, nesse sentido, há disputa entre estes, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2006, p. 45) os sentidos estão em uma “arena”. Podemos pensar, então, em uma arena em que durante um longo período prevaleceu a premissa

de que práticas de leitura e escrita estavam atreladas à cognição, assim abordagens que procuravam compreendê-las em seu aspecto social e histórico eram pouco aceitas. Em recusa às prerrogativas estabelecidas pela voz da “pedagogização” e de uma única visão a respeito de práticas de leitura e escrita, outras possibilidades surgem e passam a “constituir uma arena para o confronto dos valores sociais” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 46), de modo que a relação letramento e escolarização passa a ser estudada por autores e enfoques diversos.

Street (2014), por exemplo, em oposição à voz da pedagogia que propõe uniformidade no funcionamento da língua e por conseguinte nas práticas de leitura e de escrita, concebe que todo letramento é ideológico, visto sua vinculação a práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder. O autor passa a nomear o letramento de “ideológico”. Ideologia, para Street, compreendida como “lugar da tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (ibid., p. 173), sentido este estabelecido por antropólogos, sociolinguísticas e partidários dos estudos culturais. Isso quer dizer que as práticas letradas aprendidas e utilizadas estão associadas a determinadas expectativas sociais acerca de comportamento e papéis a desempenhar. Logo, elas posicionam os sujeitos, já que estão subordinadas às instituições.⁶²

Ao negar o conceito admitido nas Ciências Sociais de que a ideologia serviria aos propósitos de um grupo dominante e aos demais grupos lhes restava somente a rendição ou a luta, Street (2007) defende a possibilidade de os sujeitos rejeitarem e negociarem posições. Essa afirmação, em especial para os estudos do letramento, produz implicações consideráveis, visto haver “espaço de negociação e transformação” para o sujeito (STREET, 2007, p. 465). A ideia proposta é de o sujeito não atuar ao longo das práticas de letramento do mesmo modo. Valho-me de um exemplo de Street com o propósito de explicar a afirmativa: qualquer sujeito, ao participar de instâncias institucionais de práticas de letramento, seja do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, da escola, está fazendo mais do que decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra; está “assumindo – ou recusando – as identidades⁶³ associadas a essas práticas” (ibid., p. 470).

⁶² Street (2007, p. 467) apoiado em Kirkpatrick (1983, p. 1) compreende as instituições como lugares em que há “articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados”. Para Bakhtin e o Círculo, as instituições estariam refletindo os componentes ideológicos nas esferas e por conseguinte nos gêneros discursivos.

⁶³ Enquanto Street e os estudos do letramento tratam da identidade na perspectiva do indivíduo, assumo no decorrer da pesquisa que a identidade é construída na relação de alteridade.

O modelo ideológico se aproxima das práticas letradas em contextos sociais reais, de modo a estar ligado à “multiplicidade” (STREET, 2014, p. 125), aos letramentos que as comunidades utilizam, à especificidade dos espaços e tempos específicos, evidenciando não estar associado apenas à escolarização. O que é significativo observar são “as práticas *sociais* de leitura e escrita” (ibid., p. 127, grifo do autor).

Rojo (2008), igualmente opondo-se à ideia de um letramento autônomo, focaliza a existência de outras agências de letramento desenvolvedoras de práticas de leitura e escrita, como a família, a igreja, o sindicato entre outras. Amparando-se em resultados de pesquisas como as de Scribner e Cole (1981), a autora aponta que diferentes capacidades são desenvolvidas por meio do letramento formal e informal,⁶⁴ em razão de que a “capacidade desenvolvida está em relação direta com a prática social de uso da escrita” (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 66). Os autores reforçam ser o contato com distintas práticas de letramento, inclusive do letramento informal, o desenvolvedor de capacidades antes atribuídas estritamente ao letramento formal. Não é, portanto, apenas o contato com a escola que desenvolve capacidades, como a da escrita, mas fundamentalmente se o sujeito a usa e como a usa no meio social, utilização intrinsecamente ligada a agências de letramento desenvolvedoras de práticas de leitura e escrita (cf. Rojo, 2008). Já Tfouni (2008) considera existir um conhecimento em relação à escrita o qual se domina mesmo sem saber ler e escrever, visto ser adquirido desde que se esteja inserido em uma sociedade letrada. Por conseguinte, ao se viver em sociedades letradas, sujeitos não podem ser chamados de iletrados, uma vez que é incontornável sua exposição “às práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita” (TFOUNI, 1994, p. 49).

O terceiro item difundido pela voz da “pedagogização”, a grande divisa, a separação entre usos orais e usos escritos da língua, é refutado tendo em vista o argumento de Tfouni (1994), de Rojo (2008) e de Corrêa (2008a) de que a oralidade e o letramento interpenetram-se. Segundo Tfouni (1994, p. 56) existem tanto “características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral”; Rojo (2008), por sua vez, defende que se deve desfazer a dicotomia oral/escrito, porque a escrita já não é mais parâmetro para considerar alguém letrado e acredita poder haver características de língua oral na escrita e vice-versa. Ao refletir sobre

⁶⁴ Tomo como formal o saber escolar e informal o saber oriundo da família, da religião e outros. Abordo com especificidade os termos formal e informal, nesse mesmo capítulo, na seção 2.3.5. Conferir nota de rodapé 5, especificamente a parte “o que antes era atribuído primordialmente ao domínio escolar agora passa a ser materializado por um sem-número de intervenções não formais” (AQUINO, 2017, p. 1).

oral/letrado, Corrêa retoma uma questão que lhe parece estar na natureza também da relação letramento/escolarização: a condição de ser letrado é “anterior à alfabetização”; desse modo, mesmo indivíduos que não tenham “acesso à alfabetização ou mesmo mantendo-se, na maior parte do tempo, alheios às práticas de leitura e escrita tal como foram consagradas, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural” (CORRÊA, 2008, p. 141). O autor reconhece que os estudos do letramento, ao caracterizarem um indivíduo quanto a ser ou não letrado, ou quanto a seu menor ou maior grau de letramento, ainda fazem uso da ênfase em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e escrita. Especificamente na aquisição da escrita, a alfabetização parece ser o limite do conceito, argumenta o autor. A objeção à concepção também está correlacionada à defesa de Corrêa (2004) de que, entre dois modos de enunciação falado e escrito – a presença do falado no escrito e do escrito no falado –, há constituição heterogênea que marca tanto os elementos da fala quanto os da escrita.

Os três autores parecem concordar com a existência de letramentos diversos, e, assim, seria preciso, considerar tanto letramentos pertencentes à escola, como os decorrentes das práticas letradas de outros espaços sociais. É por esse viés que acolho o posicionamento desses autores nas análises que serão feitas, ou seja, admitir que o produto da escrita – uma redação de vestibular – expõe as experiências dos escreventes para além do espaço escolar. A pressuposição proposta interessa de maneira especial a esta pesquisa, pois conceber que as práticas letradas estão constituídas de diferentes espaços sociais me leva a pensar como observá-las no texto escrito. Dessa maneira mobilizo na sequência, seção 2.3.5, uma possibilidade de pensá-las a partir dos letramentos formais e informais, de modo que o texto apresentaria “indícios” (GINZBURG, 1986) de um processo de circulação entre essas duas práticas letradas, mostrando o processo dialógico no qual o escrevente está imerso e as relações dialógicas estabelecidas.

2.3.3 Evento de letramento e práticas de letramento(s): encontros interacionais e dialógicos

O conceito de evento de letramento delineado por Heath (1982, p. 93, tradução minha),⁶⁵ é “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”, permite, de acordo com Street (2012b), focalizar uma situação específica que envolva a leitura e/ou a escrita, e da qual é possível delinear características, uma vez que ocorrem em espaços sociais diversos e assumem formas e funções variadas. A expressão “evento”, segundo Barton e Hamilton (1998), acentua a natureza situacional do letramento, por essa razão é possível pensar onde ocorre, por que ocorre, em seus participantes, quais gêneros participam e, assim, estabelecer respostas para caracterizar as práticas de leitura e escrita em diferentes eventos.

Street (2012b) faz ressalvas em relação ao conceito estabelecido pelos autores devido à preocupação de que o pesquisador anseie detalhar descrições e não refletir sobre o modo como os significados são construídos. Procuo especificar essa posição a partir de um exemplo citado pelo autor (ibid.): Como participantes efetivos de um evento de letramento, estamos atentos e familiarizados às convenções, no entanto, enquanto observadores teríamos dificuldade de entender o que acontece. O autor toca em uma questão relevante, a saber: mesmo contando com a descrição minuciosa de um evento pelo pesquisador, haverá sempre convenções e pressupostos subjacentes que não são descritos.

Por consequência, parece a Street (2012b, p. 76) que a expressão “práticas de letramento” trataria conjuntamente os “eventos” e os “padrões de atividade de letramento”, visto que traz para um evento de letramento “conceitos, modelos sociais relacionados à natureza da prática que o fazem funcionar”. A expressão cunhada por Street se volta a um “quadro social e conceitual mais amplo” (STREET, 2014, p. 176). A observação do autor ressalta um ponto significativo para esta pesquisa: um evento de letramento não pode ser descrito somente pelo contexto imediato da enunciação, pelo que está acontecendo apenas naquele momento particular; é necessário que se volte para seus acontecimentos anteriores e futuros, para as relações dialógicas que perpassaram seus participantes para enunciar do modo que enunciam e às projeções que eles constroem, posição defendida por Bakhtin/Voloshinov, na qual me detive nas seções 2.2.2 e 2.2.3.

⁶⁵ No original: *A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes.*

O conceito de evento auxilia a pesquisa, de um ponto de vista metodológico, a compreender o uso e o significado da leitura e da escrita no evento vestibular. Embora o evento vestibular abarque diferentes práticas letradas,⁶⁶ é a redação de vestibular que é significativa para analisar os dados na pesquisa em desenvolvimento. Assumo o termo “evento” para observar a história de letramento dos escreventes, a partir do encontro interacional dos sujeitos presentes, junto ao quadro social e conceitual mais amplo, conforme apontou Street. Além disso, por serem guiadas pela prerrogativa da dialogia (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006), as práticas de letramento passam a ser consideradas: encontros interacionais dialógicos.

2.3.4 Perspectiva etnográfica-interacional e perspectiva discursiva em pesquisas sobre letramento(s)

Ao realizar pesquisa na área de letramento, a questão desafiadora é: como abordar o *corpus*? Selecionar um ou outro ponto requer seleção interligada aos pressupostos teóricos e à metodologia defendidos. Nesta seção, apresento características da perspectiva etnográfica e discursiva e as implicações da eleição de uma ou outra metodologia. O intuito é especificar a perspectiva pela qual trato os dados coletados.

Os já citados Estudos do Letramento desenvolveram, de acordo com Street (2003, 2012a, 2014), um trabalho que estabeleceu a etnografia como método de pesquisa. O autor admite que “o que unia muitos dos pesquisadores na análise de práticas de letramento no cotidiano era o foco na metodologia etnográfica” (STREET, 2012a, p. 5, tradução minha).⁶⁷ O método oportuniza relatos detalhados do contexto social em que práticas letradas acontecem, o que permite “ver e ouvir o que os próprios participantes realmente fazem e seus significados sociais locais” (STREET, 2014, p. 191). Tal motivo justifica a utilização de “métodos e técnicas frequentemente associadas com o trabalho de campo” (STREET, 2012a, p. 6).⁶⁸

⁶⁶ Leitura do Manual do Candidato, preenchimento da inscrição, do gabarito da prova objetiva, entre outros.

⁶⁷ No original: *What united many of the researchers into literacy practices in everyday life was a focus on ethnography as a methodology.*

⁶⁸ No original: *methods and techniques usually associated with fieldwork.*

É no trabalho de campo que o pesquisador, pela observação ou pela participação, acredita ter acesso aos dados, isto é, a presença física, a participação, é imprescindível para a etnografia. O “contato direto e constante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) do estudioso com o ambiente e a situação investigada, por meio de técnicas de pesquisa,⁶⁹ tais como observação direta, conversas informais e formais, entrevistas, são modos de gerar dados (ROCHA; ECKERT, 2008; FLICK, 2009). É inserido no trabalho de campo que o pesquisador analisa as situações sociais participando dos processos e/ou observando como se desdobram (FLICK, 2009).

A pesquisa etnográfica, de acordo com Rocha e Eckert (2008, p. 2), pelo exercício de observação impõe ao pesquisador o “deslocamento de sua cultura”, para que possa compreender os modos de comportamento do ambiente investigado. O estudo etnográfico acredita que é na inserção com o ambiente natural⁷⁰ que o observador terá contato com o dado e assim por consequência um entendimento das questões de pesquisa.

No que concerne à área educacional, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica encontrou espaço para atuação especialmente por apresentar um viés de oposição aos dados estatísticos, às pesquisas quantitativas. André (1995, 1997), ao tratar das tendências da pesquisa na escola, encontra nos estudos de Delamont e Hamilton (1976) razões para o crescimento das pesquisas etnográficas: i) os dados estatísticos muitas vezes eram insuficientes para a compreensão do processo ensino-aprendizagem; ii) em geral, o contexto espaço-temporal não era analisado; iii) tratavam somente do que podia ser visualizado; iv) as categorias de observação muitas vezes dirigiam a análise, havendo certa circularidade na interpretação; v) buscavam registrar números expressivos de dados; vi) segmentavam comportamentos em unidades mensuráveis, o que colocava limites arbitrários no que é contínuo (cf. ANDRÉ, 1995, p. 37; 1997, p. 2).

Diante das ressalvas às pesquisas quantitativas, Delamont e Hamilton (1976 apud ANDRÉ, 1997) recomendam uma abordagem antropológica para análise das interações em sala de aula, tendo em vista que acontecem em contexto múltiplo de significados e analisam

⁶⁹ André (1995, p.41) defende que o uso da etnografia na educação possibilita “documentar o não-documentado”. O não documentado se mostraria na observação das ações do dia-a-dia do espaço escolar, nos “encontros e desencontros”, ao pesquisador caberia descrever as representações dos atores sociais, as formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995).

⁷⁰ As raízes históricas e os fundamentos da abordagem qualitativa configuram-se para André (1995) na chamada “pesquisa naturalística”, visto que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno no seu ambiente natural (cf. ANDRÉ, 1995, p. 17-18).

universos culturais variados. O entendimento e a descrição do espaço da sala de aula serão melhor realizados pelo pesquisador pela observação participante, defendem os autores. A observação participante pode se interligar a outras formas de coleta de dados como a entrevista, a análise de documentos, o estudo de caso – interligação conhecida como triangulação de dados (FLICK, 2009).

Street (2003, p. 8) reforça que há uma questão imprescindível à etnografia, a necessidade de “falar com as pessoas”, assim, ouvindo-as, “associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo”. Ter contato como o sujeito, interagir no espaço situacional em que se encontra, é uma questão significativa, já que a interlocução direta parece permitir ao pesquisador realizar uma leitura do fato isenta de intervenções, de juízos ou percepções de outrem; o fato falaria por si mesmo. Incidências como a presença do pesquisador no local do acontecimento e o contato com o sujeito empírico parecem ser indispensáveis à pesquisa etnográfica.

Com intuito de discutir a pesquisa discursiva, parto da problematização construída por Corrêa (2011, 2013) a respeito das pesquisas etnográficas. Ao refletir quanto às fronteiras entre as perspectivas etnográfica e discursiva, o autor considera que assumir um tratamento discursivo dos dados implica destacar algumas questões teóricas. Guiada por essa posição, pontuo, a partir dela, seis especificações basilares para uma pesquisa de cunho discursivo:

- 1) redefinir o que é linguagem em uso;
- 2) expor especificidades teóricas entre perspectiva interacional e perspectiva dialógica;
- 3) apresentar distinções teóricas entre sujeito empírico e sujeito discursivo;
- 4) definir a noção de contexto extraverbal;
- 5) considerar que os dados etnográficos integram as formulações específicas de um texto, não são origem das formulações;
- 6) partir do texto escrito, efetivamente produzido (cf. CORRÊA, 2011, p. 334-340).

A princípio, assumir uma perspectiva discursiva passa pela redefinição do que é **linguagem em uso**, ou seja, é ir além da situação concreta de fala ou de escrita, é passar a considerá-la um “espaço em que as pessoas se fazem sujeitos no processo discursivo” (ibid., p. 340). Esse espaço não está restrito ao encontro presencial, à interação face a face, tendo em vista que envolve espaço marcado “tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência” (ibid., p. 340).

Estabelece-se, assim, a segunda característica da perspectiva discursiva, as vicissitudes da **perspectiva interacional presencial** e da **perspectiva dialógica**. Enquanto a primeira aborda o encontro, do ponto de vista da presença, da necessidade de sujeitos empíricos dialogarem, a segunda trata o encontro do ponto de vista da presença e da não presença. Nesse sentido, os sujeitos participantes que falam/escrevem estão constituídos de outros encontros os quais os auxiliam a construir pontos de vista, representações do mundo, por exemplo.

Apresenta-se, à vista disso, a terceira característica destacada, a distinção teórica entre **sujeito empírico** e **sujeito discursivo**, o que para Corrêa (2011, p. 341) estrutura-se na oposição “unicidade/não-unicidade”. A unicidade do sujeito empírico é assimilada a uma identidade social e a um lugar ocupado por este na sociedade. Contrapondo-se a essa afirmação, Corrêa (2013, p. 498) trata não das características sociológicas, mas de como elas são representadas pelos sujeitos discursivos, problematizando-se, desse modo, a unicidade,⁷¹ visto que a constituição do sujeito da linguagem é redefinida pela “alteridade constitutiva de toda enunciação” (CORRÊA, 2013, p. 498). Ao assumir a noção de sujeito do discurso, tem-se a possibilidade de discutir as diversas posições enunciativas que o escrevente evoca, uma vez que é analisado como sujeito da enunciação, tendo sua existência no discurso.

Assumo a noção de “posicionamento” de Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 392), compreendida como uma “identidade enunciativa”, no entanto, acrescento que a identidade segundo o princípio dialógico só pode ser considerada na relação com o outro, a partir do posicionamento que cada escrevente assume de acordo com as relações de alteridade que mantém com seu interlocutor. Faraco (2007, p. 106) destaca a alteridade como “condição da identidade, os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”. Por conseguinte, o escrevente, ao instaurar uma identidade dialogicamente

⁷¹ Com intuito de repensar na literatura a unicidade do sujeito, Corrêa (2011, 2013) retoma contribuições de autores como Ducrot, Adam, Pêcheux, Bakhtin. Em a *Teoria polifônica da enunciação*, Ducrot (1998) considera haver em um enunciado sujeitos com diferentes funções: empírico, locutor, enunciador. A unicidade do sujeito é, então, contestada: o sujeito empírico é considerado produtor do enunciado, o sujeito no mundo, todavia a responsabilidade da enunciação cabe ao locutor, a ele remetem marcas de primeira pessoa do enunciado, trata-se de “uma ficção discursiva” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 65), dado que ao falar/escrever o sujeito empírico traz um número de enunciadores que incorpora ao seu discurso. Ao se ater às ideias de Adam (2008), Corrêa (2013) especifica que o sujeito passa a resultar na figura textual do organizador do texto; ainda, segundo Corrêa (2011), Pêcheux (1988) não considera o sujeito como centro e origem do seu dizer, uma vez que, junto às palavras proferidas, outras ressoam, palavras constituídas pelo discurso do outro – lugar de onde emana o discurso do pai, da família, da lei; “o sujeito pode tornar-se, inclusive – e num sentido forte –, um porta-voz, eventualmente ocupado por uma voz coletiva vinda de uma instituição ou de um discurso em vias de se estabilizar. Mesmo sob esse efeito monofônico, a sua voz são duas” (CORRÊA, 2011, p. 341).

constituída a partir do interlocutor (não somente presencial), assume uma dentre várias posições enunciativas possíveis em um lugar de produção específico.

Nos textos do *corpus*, as redações de vestibular, por exemplo, o sujeito discursivo está envolto por diversos espaços sociais – vestibulando, filho, trabalhador, jovem – e, como tal, constrói um discurso assentado por esses lugares. O que é significativo para a pesquisa é que o escrevente vai revelando seu lugar social a partir da relação que emerge não somente com o interlocutor proposto, para o qual as redações são planejadas, mas com o outro que envolve distintos discursos historicamente construídos nos espaços sociais assumidos. Assim, as identidades do escrevente se combinam em espaços e em tempos de interlocução diferentes, conforme os posicionamentos enunciativos: vestibulando, filho, jovem, trabalhador.

Há de se reconhecer que o contexto de produção das redações de vestibular é avaliativo, de forma que os escreventes priorizam certas posições enunciativas as quais são signatárias de um discurso avalizado na universidade. Priorização constatada pela análise do *corpus*. Das 264 redações, não se pode citar um exemplo em que a *comunidade de espíritos*⁷² escolar (vestibulando e auditório tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção) – não esteja formada ao longo nas redações; mesmo nos casos em que há multiplicidade de comunidades, há sempre um diálogo para com a citada; verifico também o número significativo de redações que circunscrevem o diálogo somente com essa comunidade.

A posição enunciativa do escrevente faz alusão ao contexto imediato, o exame de vestibular, posteriormente outras posições enunciativas organizam outras alteridades no decorrer da escrita das redações. Tal questão faz reconhecer que o processo de enunciação, o exame de vestibular, mais do que organizar, impõe uma entoação para as vozes sociais que constroem os objetos de discurso. Nas palavras de Corrêa:

há um sujeito empírico ao qual não se pode negar uma realidade, por outro lado, seu aparecimento na linguagem nunca se dá de forma direta. O “fato em si” da existência do sujeito empírico obedece à sempre problemática questão da referência. Mesmo numa perspectiva que só leve em conta a interação entre os sujeitos já não se pode conceber um sujeito plasmado na linguagem tal como em sua própria existência empírica. A referência (ao mundo, ao outro e a si mesmo) só acontece no processo de enunciação. Não se trata, pois, de uma relação linguagem/mundo (sem mediação), em

⁷² As redações de vestibular serão analisadas a partir das *comunidades de espíritos* no capítulo 4. A comunidade escolar (vestibulando e auditório tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção) – a que me refiro é constituída por um escrevente que assume a posição enunciativa de um vestibulando e passa a dialogar com a universidade, representada pela banca.

que as coisas, as pessoas e o próprio sujeito apareceriam como tais na sua representação pela linguagem (2013, p. 498).

No excerto, o autor toca em duas questões importantes para a delimitação da noção de sujeito empírico e sujeito discursivo. Com relação à primeira questão – aquela que, na seção 2.1.1, procura situar a existência da referência no processo de enunciação, de acordo com Benveniste –, pontuei que a enunciação apresenta marcas a dois (“eu”/“tu”), um espaço e tempo precisos; com Bakhtin e o Círculo a enunciação se revela uma relação envolvendo outros interlocutores além dos presenciais. A referência, desse modo, não trata de um nomear a realidade objetiva independente da enunciação; logo, o sujeito ao “historiciza[r] a ocupação do lugar”⁷³ (ibid., p. 341), que se refere à segunda questão, assume a posição enunciativa de sujeito discursivo elaborando significados, ocupando um lugar social, em um tempo e espaço singular na sociedade e na história, que se modifica de acordo com as diferentes relações de alteridade. Isso implica assumir que falar em referência é também abordar os diferentes posicionamentos do sujeito discursivo em cada enunciação.

A quarta ação é a especificação da **noção de contexto extraverbal**. Corrêa parte do ensaio *Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica*, de Voloshinov/Bakhtin (1926, s.d.), para tratar de outra fronteira entre a pesquisa etnográfica e discursiva – a noção de contexto extraverbal. Voloshinov/Bakhtin defende que o discurso verbal não é autossuficiente, ou seja, é só ao lado da situação extraverbal que seu sentido se estabelece, é por esse viés que a exposição de Corrêa se desenvolve ao assumir que a relação de sentido está constituída por um terceiro participante, o contexto extraverbal, e é sua compreensão que possibilita estabelecer o sentido de um enunciado.

Na quinta característica, Corrêa considera que os **dados etnográficos integram as formulações específicas de um texto, não são origem das formulações**. A oposição do autor refere-se ao modo pelo qual a pesquisa etnográfica conduz a coletas de dados, denominada de uma pretensa “busca de origem”, pois se tende a partir de “informantes tomados como ideais” e atribuir às “incursões etnográficas o estatuto de investimento seguro no caráter supostamente unívoco dos dados” (CORRÊA, 2011, p. 334).

⁷³ Lugar que, também para Bakhtin (2010a, p. 203), “significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica.”

A ressalva do autor está na equivocada expectativa do pesquisador de pensar que estaria ele imune a diferentes interpretações por se encontrar afiançado pela metodologia da coleta dos dados, em contato com o ambiente natural do pesquisado ou mesmo pela sua observação os dados. Se assim fosse, os dados retratariam a relação direta com o ambiente pesquisado e, desse modo, se chegaria ao par dado/realidade. Contudo, para não fugir ao eixo sobre o qual se sustenta esta pesquisa – a referenciação –, é necessário que seja considerada a intervenção do sujeito no processo, de modo que os dados, mesmo com a pretensão de certa objetividade, própria do pesquisador, recebem, por exemplo, enfoque do quadro teórico no qual são analisados. Isso implica considerar que não há, então, relação direta com o dado; há, sim, observação com certa participação por parte do pesquisador.

Por essas razões, Corrêa (2011) propõe **partir do texto escrito produzido**, sexta ação para uma pesquisa discursiva. Assim, se é indispensável para a perspectiva etnográfica entrevistar o sujeito para gerar⁷⁴ os dados, para a discursiva os dados etnográficos são considerados como “fatos de discurso simultâneos à formulação linguística”, não “refletiriam e comprovariam uma determinação (social e histórica) prévia ao contexto situacional” (CORRÊA, 2011, p. 335), em outros termos, os dados não são somente resultado da situação imediata circunscrita nela mesma, visto se considerar que o enunciado não se configura como uma atividade de linguagem construída simultaneamente no momento da produção. Também como se notou, na terceira característica, o sujeito não é uno, o que significa dizer que o escrevente pode se apresentar a princípio por uma posição enunciativa que alude a elementos da situação pragmática enunciativa e, no decorrer das redações, outras posições enunciativas podem se referir a outras alteridades. As questões apontadas, na sexta ação, reiteram que se pode observar as posições enunciativas ao se partir do texto escrito produzido, sendo possível “dar um lugar para o sujeito que escreve” (CORRÊA, 2010, p. 14). Contudo para partir do texto escrito produzido é preciso se sustentar sobre uma perspectiva teórica e metodológica definida e, nesta tese, assumo a perspectiva discursiva dialógica.

Ao adotar esta perspectiva para a construção de uma pesquisa implica assumir noções, de acordo com Corrêa (2013), compostas pela “análise dialógica do discurso”, na perspectiva

⁷⁴ A pesquisa etnográfica denomina de geração de dados, por compreender que o pesquisador “trabalha de forma a gerá-los a partir das fontes e instrumentos que escolheu”, o que implica “reconhecer que o processo de geração de dados é um processo participativo, analítico e interpretativo marcado tanto pela perspectiva ontológica do pesquisador acerca da realidade social quanto pela sua perspectiva epistemológica de como a realidade pode ser conhecida” (REES; MELLO, 2011, p. 34-35).

de Bakhtin e o Círculo, e pela “análise do discurso francesa”, as quais estão associadas em função do que ambas consideram a dimensão sócio-histórica na produção do sentido e do sujeito do discurso, fato exemplificado, por exemplo, por aspectos das relações interdiscursivas, propostas pela análise do discurso de linha francesa, e pelas relações intergenéricas propostas por Bakhtin e o Círculo. No entanto, mesmo com relação à concepção de sentido e de sujeito, há diferenças significativas entre as duas perspectivas, como o caso da defesa da existência de uma dimensão inconsciente presente na ADD francesa. Essas divergências não impedem, porém, aproximações parciais com fim de operacionalização das análises.

Com base nas postulações expostas, assume-se que, para a pesquisa em letramento na perspectiva discursiva, serão considerados: a **linguagem** e as **relações do escrevente com outros encontros** – parte-se do encontro interacional, mas se atém à historicização do seu dizer, marcado pelas relações com outros encontros e representado por vozes sociais. Logo, outras vozes sociais marcam a enunciação presencial; o **escrevente** que, ao enunciar, deixa-se representar por diferentes espaços sociais, desde assumir o espaço de vestibulando, de filho, de trabalhador, de jovem. Trata-se de um sujeito que enuncia a partir de diferentes espaços sociais. É ao ocupar um lugar representado por posições enunciativas na interação, na relação com o outro da interlocução, que o escrevente torna histórico seu dizer. Então, não falamos mais apenas de um sujeito social (o vestibulando, o filho etc.) mas de diferentes posições enunciativas ocupadas pelo sujeito de linguagem.

Ao **tornar histórico** seu dizer o escrevente apresenta traços da história de letramento(s). Penso ser possível ressaltar essa relação pela prerrogativa estabelecida na seção anterior, quando se mostra que “linguagem em uso” (CORRÊA, 2011, p. 334) é o espaço no qual o escrevente faz-se sujeito, tanto pelos atos de enunciação presencial como pelos não presenciais, marcados pelas réplicas ao já-enunciado, de maneira que, ao **historicizar seu dizer**, deixa indícios de um “conjunto de conhecimentos que o constituíram ao longo de sua formação” (cf. CORRÊA, 2008a). É por esses indícios que trato a história de letramento do escrevente, para isso valho-me de uma definição sobre arranjos temporais compondo esquemas textuais em Corrêa (2008b), que, embora distante de sua acepção no texto citado, parece-me fundamental para este estudo. Assumo história de letramento como “registros de temporalidades ligadas aos diferentes tipos de saber⁷⁵ com os quais o sujeito teve contato”, temporalidades que podem ter

⁷⁵ Assumo os diferentes tipos de saber relacionados aos saberes do conhecimento formal e informal (ver parágrafos seguintes, nesta mesma seção).

sido “vivas” em sentido pragmático, mas também podem ser “produto do narrado – imaginadas, por exemplo, com base no já ouvido/lido” (CORRÊA, 2008b, p. 76).

Ao registrar diferentes temporalidades na história de letramento(s), o sujeito se põe diante de um registro de sua própria história que manifesta em seus enunciados. A história de letramento(s) está submetida às particularidades temporais do acontecimento, em outros termos, a história de letramento(s) surge pela memória que “irrompe na atualidade do acontecimento” (COURTINE, 2014, p. 103). A partir do acontecimento tem-se então a singularidade que vem à tona, não de um sujeito isolado do mundo, mas em função da alteridade estabelecida.

Na perspectiva discursiva, a memória não é vista como lembrança de um sujeito, mas como elemento organizado historicamente e materializado nas relações entre sujeitos. Amorim (2009) e Halbwachs (1990) recusam a possibilidade de uma memória apenas individual, pois compartilham sua existência apoiada “entre” sujeitos (AMORIM, 2009, p. 14) e em “grupos” (HALBWACHS, 1990, p. 26). Ambos acreditam que, embora o sujeito guarde individualmente as lembranças, aprende-se o que registrar socialmente. A memória discursiva coloca em cena a “memória coletiva” (AMORIM, 2009; HALBWACHS, 1990). Enquanto Amorim trata da memória coletiva considerando-a na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, visto que o “gênero” e a “palavra” são portadores de memória coletiva, Halbwachs defende que a memória do sujeito, só apresenta individualidade na aparência, pois sua existência está ligada a grupos.

Há um ponto em comum significativo a esta tese na posição dos autores, a reflexão de que a memória não está materializada na mente do indivíduo, visto seu condicionamento à sociedade e à história que a circunda. Um desdobramento para se pensar, de certo modo, a memória coletiva, nesta tese, está na noção de **história de letramento(s)**. Apesar de sua materialização ser produto da exposição de um sujeito, o escrevente, há uma relação entre o enunciado produzido e uma memória que está inscrita nos outros enunciados aos quais o enunciado responde, assim, não há como dizer que a história de letramento(s) é individualizada, tendo em vista o aspecto histórico que perpassam na memória dos enunciados. A consciência, de um escrevente, em princípio, resulta da consciência coletiva de outros enunciados, elaborados por outros sujeitos. Tem-se, então, o coletivo e a singularidade de um escrevente à medida que uma história de letramento é marcada pelo compartilhamento dos dois princípios, os quais se entrelaçam e se especificam com intuito de evitar a defesa de o sujeito conter nele a história de letramento(s), pois esta contém saberes construídos ao longo da história pela coletividade, mas particularizados a partir das interações nas diversas experiências sociais que

o escrevente participa. A história de letramento apresenta a singularidade na coletividade, refletindo assim, o tempo e a sociedade no qual vivem o escrevente, bem como o que é particular deste.

Entre muitas possibilidades de tratar a história de letramento(s), penso que observá-la conjugada às **experiências sociais** traria a possibilidade de melhor ver os letramentos construídos nos textos. Retomo um tópico que abordei em relação à pesquisa discursiva – partir do texto escrito, nessa mesma seção –: como verificar a história de letramento sem entrevistar o sujeito, ou como reconstituir a história de letramento do escrevente sem entrevistá-lo? Penso que estudá-la interligada a diferentes dimensões que constituíram a experiência social do escrevente ao longo de sua formação seja uma possibilidade.

O reconhecimento de que os espaços sociais são muitos e diversificados, levou-me a abordá-los na perspectiva de duas grandes dimensões: **a dimensão do saber formal e a dimensão do saber informal**. Opto por essas dimensões por parecem ser espaços sociais com relação intrínseca com o *corpus*, composto de redações de vestibular, mas também com o percurso de um sujeito – a participação em uma instituição escolar e em outras instituições como a família, a igreja, o trabalho, grupos sociais entre outros. O intuito não é fazer um “inventário” (STREET, 2003, p. 9) das histórias do letramento, mas pensar que por meio delas se pode mostrar indícios do modo como o escrevente, nesta pesquisa, constrói o objeto de discurso.

As duas dimensões estão intrinsicamente ligadas aos termos “educação formal”, “educação não-formal” e “educação informal” (TRILLA, 2003, 2008).⁷⁶ Antes de abordar os conceitos é importante destacar distinções entre os termos “educação” e “escola”, pois acredito que auxiliam a entender as dimensões propostas. A educação é mais ampla e diversificada que a escola, por essa razão é um “fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente” (TRILLA, 2008, p. 29) e se apresenta em muitos espaços, como a família, a igreja, as associações, os centros comunitários, os meios de comunicação, entre outros, o que nos leva a considerar que a “educação não escolar sempre existiu” (ibid., p. 16). A escola, de acordo com Trilla (2008), começou a se ampliar na sociedade a partir do

⁷⁶ Opto por destacar o trabalho desse autor, pois, desde 1985, trabalha com os termos e é referência na área.

século XIX, anos de 1860 e 1870, e como consequência o discurso pedagógico passou a concentrar-se nela. Com o passar do tempo a escola foi

alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela, até reproduzir uma espécie de identificação entre “educação” e “escolarização”. Entendia-se que o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola (TRILLA, 2008, p. 17).

Todavia, esse mesmo caráter de **identificação entre educação e escolarização** começou a causar questionamentos, tais como:

- a escola é uma instituição histórica, e é funcional como uma das formas de educação em certas sociedades;
- a escola é um momento do processo educacional dos indivíduos e coletividades, logo, coexistem outros mecanismos educacionais;
- o processo educativo de um sujeito e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos de modo distinto dos fatores e intervenções educacionais não escolares;
- o marco institucional e metodológico da escola nem sempre é o mais conveniente para atender todas as demandas educacionais, a estrutura escolar impõe limites que devem ser reconhecidos (TRILLA, 2008, p. 17-18).

A partir dos questionamentos, principia-se o desenvolvimento de outros ambientes educacionais denominados de “não-formais”. A fim de esclarecimentos, passo a conceituação de educação formal, de educação não-formal e de educação informal, com base nas pesquisas de Trilla (2003, 2008). O autor procura expor conceitos e especificidades sobre os termos amparado por pesquisas organizadas por Coomb (1975).⁷⁷

- Educação formal: compreenderia o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos de escola primária até os últimos anos da universidade
- Educação não-formal:⁷⁸ seria toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial,
- Educação informal: é um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio (COOMBS, 1975, p. 27 apud TRILLA, 2008, p. 23).

⁷⁷ Embora, o trabalho de Coomb seja de data distante, os conceitos ali desenvolvidos têm sido referidos em autores posteriores, como Touriñan, em *Análisis conceptual de los procesos educativos* (1996), e Von Simson, Park, Fernandes, no livro *Educação não-formal: cenários da criação* (2001).

⁷⁸ Para ler a respeito da trajetória da educação informal no Brasil, conferir *Educação não-formal: um mosaico*, de Garcia (2007, p. 31-52). Para ler sobre experiências no Brasil de educação não-formal ver *Educação não-formal: cenários de criação* de Park e Fernandes (2001) e *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*, de Von Simson, Moraes e Park (2005).

As pesquisas posteriores de Trilla acrescentam observações aos conceitos de Coombs, inclusive para propor uma bipartição. Trilla (2003, 2008) concebe a bipartição na perspectiva assumida por Touriñán (1996), de que a educação formal e a não formal compartilham de organização e sistematização muito próximas, logo, são similares, não havendo razão para separá-las. Por concordar com o argumento de Trilla e Touriñán opto por tratar dos conhecimentos em duas dimensões: saberes⁷⁹ da educação formal e saberes da educação informal.

Trilla (2003) também aponta ressalvas aos dois critérios mais recorrentes na literatura para distinguir a educação formal e a informal: “o caráter da intencionalidade e o caráter metódico e sistemático do processo” que envolvem os saberes. Em relação ao primeiro, é difícil sustentar, argumenta o autor, na não intencionalidade, por exemplo, nas ações dos pais ao lerem histórias infantis para os filhos, ou nas relações de amizade, ou mesmo caso se reporte ao religioso quando seleciona uma passagem bíblica, ou ainda, quando um diretor de uma empresa propõe uma reunião de trabalho. A fronteira é tênue a partir dos exemplos apontados pelo autor. No que concerne à segunda, o autor reforça que os meios de comunicação e a publicidade apresentam sistematicamente valores, do mesmo modo também a educação familiar se ampara em métodos.

Tendo em vista as objeções levando a dirimir as fronteiras apontadas, Trilla (2003) sugere, então, outro critério, o “da diferenciação e da especificidade da função do processo educativo” que se instaura nas duas dimensões. Na dimensão informal teríamos um processo educacional que ocorre de maneira

indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominantemente no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal) (TRILLA, 2008, p. 37).

Os exemplos citados de atividades apresentam limites difusos; assim, no caso da leitura de pais para filhos, é tênue a linha da história como entretenimento e o momento da lição de ética, de moral, de orientação; o mesmo poderia se dizer da leitura de uma passagem bíblica.

⁷⁹ Prossigo, nesta tese, com o vocábulo “saberes”, compreendendo-o como produção de enunciado ligado a meios difusos de promoção de conhecimento.

Mas, ainda que a linha seja sutil e os limites difusos, a ordem das ações não é alterada: há uma subordinação, os pais inicialmente leem as narrativas e somente na sequência partem para ensinamentos sobre determinados aspectos, como, por exemplo, nomes de animais. Também se analisa o mesmo processo no campo religioso, inicialmente a passagem bíblica é lida, e posteriormente constroem-se analogias aos fiéis. Em contraparte, na dimensão formal, os saberes apresentam-se de modo a se constituírem como não subordinados a outros, sendo este o caso de um filme que é assistido na instituição escolar em que a prerrogativa é o saber formal e posteriormente a arte, a diversão, o entretenimento. Do mesmo modo que a leitura de um texto literário não é concebida como fruição inicialmente, mas atrelado à sistematização e cronologia de uma escola literária.

Sintetizando, assumo a dimensão formal⁸⁰ como associada à instituição escolar,⁸¹ que no Brasil tem como uma das prerrogativas possibilitar ao educando o contato com práticas letradas acumuladas e legitimadas ao longo da história da humanidade. É um espaço social certificado⁸² para a participação de um cidadão brasileiro, inclusive em cumprimento à lei. A instituição escolar é compreendida na perspectiva de Bakhtin e o Círculo como uma esfera da atividade humana em que circulam saberes específicos, pode-se citar como exemplo, saberes ligados às disciplinas que compõem o currículo escolar. Desse modo, vozes sociais da História, da Sociologia, da Filosofia, da Matemática, entre outras, vão compondo os letramentos dos sujeitos. A outra dimensão, que constitui a experiência social, é a aprendizagem vivenciada pelo saber informal, que ocorre em diferentes espaços, cuja finalidade precípua não é a de herança de conhecimentos sistematizados. São aprendizagens que acontecem ao longo da vida em espaços tais como a família, a igreja, o trabalho, centros comunitários, mídia, legado cultural de antepassados, ditos populares, aprendizado obtido no dia a dia. Há reconhecimento de aprendizagens que vêm compor os saberes dos sujeitos passando pela redefinição do espaço e do tempo.

⁸⁰ Ao associar dimensão formal à instituição escolar compartilho com a posição de Bunzen Júnior (2011) de que a escola não é um espaço em que os letramentos apresentam sentido “negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza”. Esse autor defende, com base nas pesquisas de Kleiman (1995), que nesse espaço educativo ocorrem conjuntos de práticas discursivas envolvendo os usos da escrita na perspectiva da/na esfera escolar. Sendo assim, para o pesquisador a “escola é um lugar de aprendizagens e de construção de conhecimentos sobre vários objetos do mundo material e simbólico” (BUNZEN JÚNIOR, 2011, p. 110).

⁸¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) estrutura a educação no Brasil em: Educação Infantil; Ensino Fundamental, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Técnico; Pós-Médio; Ensino Superior, Tecnológico, Licenciatura, Bacharelado; Pós-Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado.

⁸² A escola é considerada o espaço social privilegiado também para o desenvolvimento da escrita.

De acordo com essas prerrogativas, concebe-se que as dimensões do saber formal e do saber informal são indicativas das diferentes experiências sociais vivenciadas e estão coadunadas à história de letramento do escrevente. Buscar indícios dos letramentos oriundos dessas dimensões não significa que se estabelecem fronteiras rígidas entre elas, defende-se, sim, uma influência constante entre as duas. A fim de reforçar essa asserção, respaldo-me nas considerações de Ginzburg (2006) a respeito de “circularidade cultural”, que desenvolvo a seguir.

Com intuito de refletir sobre a cultura popular e a cultura dominante, Ginzburg (2006) retoma pesquisas de Mandrou, Bollème e Bakhtin. Especifico as conclusões a que Ginzburg chega após estudar o modo como os três tratam as duas culturas. Ao estudar a literatura de cordel, a partir de temas recorrentes em almanaques, canções, receitas, remédios, narrações de prodígios, vida de santos vendidas nas feiras ou no campo por ambulantes, Mandrou defende que fora imposta uma cultura às classes populares e não que tal cultura tenha surgido das classes populares, que por séculos manteve a visão de um mundo fatalista e determinista, maravilhoso e misterioso, impedindo seus leitores de tomar consciência da condição social e política em que viviam. Ginzburg opõe-se a essa posição e expõe que considerar a literatura de cordel uma aculturação vitoriosa da classe dominante é atribuir à classe popular uma completa passividade e à literatura uma influência desproporcional. Em relação a Bollème, de modo semelhante, Ginzburg, assume uma atitude de oposição, visto considerar desproporcional o tratamento dado a literatura de cordel – instrumento de expressão espontânea de uma cultura popular original e autônoma – para este, a pesquisadora sequer considera a influência da classe dominante na literatura de cordel.

Contrário às observações desses dois pesquisadores, Ginzburg (2006, p. 15) refuta a abordagem dada à cultura popular de “estereotipada e adocicada”, posição contrastante, de acordo com o historiador, à abordagem que Bakhtin ([1940-1965] 1996) estabelece na análise da obra de François Rabelais. É a partir dessas leituras que Ginzburg postula que, se, por um lado, tem-se “dicotomia cultural”, uma vez que cada cultura tem suas especificidades, por outro, há “circularidade, fluxo recíproco entre cultura” (GINZBURG, 2006, p. 15). É a hipótese de Bakhtin de uma influência recíproca entre as culturas que leva o historiador a propor e a ilustrar

o conceito de “circularidade cultural” no livro *O queijo e os vermes*,⁸³ o qual destaca a figura de Domenico Scandella, conhecido por Menocchio.

Observa Ginzburg o fato de o discurso do protagonista apresentar um conjunto de ideias sobrepostas que iam do “radicalismo religioso ao naturalismo tendencialmente científico, às aspirações utópicas de renovação social” (2006, p. 19), de modo que o autor, a partir da leitura dos processos contra Menocchio, expõe diferentes passagens no decorrer do livro mostrando um processo de leitura resultado da circularidade entre as culturas. Em uma das passagens o historiador especifica o que lhe parece ser significativo para entender essa circularidade no modo de leitura do moleiro: um “filtro” que de “maneira inconsciente interpunha entre ele e a página impressa” fazendo-o: i) enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras; ii) exagerar o significado de uma palavra, isolando-a do contexto (GINZBURG, 2006, p.89). Esse filtro “agia sobre a memória de Menocchio deformando sua leitura”, e é ele que faz o moleiro “remete[r] continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral” (ibid., p.89). O encontro entre posições de um moleiro – com acesso restrito a materiais escritos e discussões sobre as temáticas abordadas em seus depoimentos – e de grupos intelectuais –com acesso a múltiplas leituras e discussões –, reforça a tese, para o autor, a respeito da circularidade da cultura presente em Rabelais.

Considero, à vista disso e com as reservas feitas anteriormente,⁸⁴ a **circularidade entre as dimensões do saber formal e informal** como uma categoria analítica aplicável às experiências sociais do escrevente. Como categoria, auxilia a conjugar dados para a pesquisa, criando a aproximação entre a construção do objeto de discurso e a história dos letramentos. Não se intenciona nomear ou classificar com precisão as vozes sociais que compõem as dimensões, mas vislumbrar certa especificidade que indica sua procedência. A especificidade de sua procedência é vista associada à esfera, ao gênero, à posição enunciativa dos interlocutores e à história de letramento(s) dos escreventes.

2.3.5 Histórias de letramento(s): vozes sociais no saber formal e no saber informal

⁸³ Barros (2014, p. 38) argumenta que Bakhtin, ao estudar Rabelais, examina “a cultura popular filtrada por um intelectual renascentista”; já Ginzburg, debruçando-se sobre Menocchio, realiza a operação inversa, é “a cultura oficial que aparece filtrada pelo ponto de vista popular”.

⁸⁴ Conferir nota 5.

As histórias de letramento(s), nas dimensões do saber formal e informal, deixam indícios nos textos elaborados e caracterizam a voz/as vozes sociais trazida(s) para a construção do objeto de discurso. A construção do objeto de discurso é marcada por uma junção de vozes sociais, das quais participam as diversas experiências sociais com as quais o escrevente foi se apropriando ao longo de sua existência. As experiências são sócio-históricas e podem ser ressignificadas por um se entrecruzar de vozes sociais, que podem ser conjuntivas ou conflitivas.

Embora o escrevente dialogue com diversas vozes sociais que circulam nas dimensões do saber formal e do saber informal por ele experienciados, temos como hipótese que a voz social que se sobressai na construção dos objetos de discurso é orientada a partir da relação com o(s) destinatário(s).

As vozes sociais também marcam a orientação argumentativa para o objeto construído e são oriundas de valores forjados pela sua formação sócio-histórica, incluindo a do seu(s) letramento(s). Contudo, as escolhas do escrevente não são neutras porque, ao se constituir pelo outro no discurso, está circunstanciado pelas imposições do processo de enunciação, concebido, nesta pesquisa, não apenas como a situação imediata de enunciação, mas por outras enunciações, relacionadas ao contexto sócio-histórico em que vive. Posso ressaltar que os enunciados surgem em estreita ligação com:

- 1) a época, o meio social, o micromundo possui seus **enunciados que servem de norma**, dão o tom: obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração.
- 2) toda época, em cada uma das **esferas tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções**, etc.
- 3) certo número de **ideias diretrizes que emanam dos 'luminares' da época**, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc.
- 4) **o modelo das antologias escolares** que servem de base para o estudo da língua materna (cf. BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 314, grifos meus).

Sob estes quatro aspectos podemos notar também a construção dos enunciados no *corpus*, as redações de vestibular. Há **enunciados que servem de norma** e são ressaltados nos textos por um percurso histórico do tema “trabalho”; ou pela crítica ao sistema capitalista, perpassados por vozes sociais da disciplina de História, Geografia, Sociologia; ainda pela crítica à exploração do trabalhador, sustentado pela voz social da disciplina de História, Geografia, Sociologia; e o enaltecimento do trabalho de arte é, por vezes, apoiado pela voz social da Literatura Clássica. Em relação à **esfera**, a universidade, as **tradições** são atendidas pelo escrevente ao citar **obras, enunciados, palavras** que são reconhecidos nesse espaço: “Os

lusíadas” (C15);⁸⁵ “sinfonias de Beethoven” (C48); “Manifesto do Partido Comunista” (C87); “Marx e Engels” (C20); “pais do pensamento econômico, com Karl Marx, Keynes e outros” (C23); “Marx Weber e Emile Durkheim” (C14); “Olavo Bilac” (I36).⁸⁶ O escrevente também acata a tradição da esfera ao expor determinadas palavras, entre elas podem-se citar o número de ocorrência dessas no *corpus*: tecnologia (79); capitalismo (37); educação/escola (36); alienação/alienado (6). Enunciados que aludem às **ideias diretrizes que emanam dos 'luminares' da época** são também observados nas redações: “Vive-se hoje em uma sociedade baseada no dinheiro”, “O homem, em busca desse poder, reconhecimento ou até apenas de sua sobrevivência, vende a única coisa que lhe pertence: seu tempo” (C02); “workaholics doentes por trabalhos, se tornam insociáveis, desconexos com a natureza e esquecem que a felicidade pode estar no ato presente, atemporal de trabalhar” (C03); “Trabalho, máquina e homem: inimigos ou aliados” (C08); “O advento da indústria ocasionou não só o progresso, como também a alienação do trabalho” (C20); “O trabalhador precisa ter uma visão mais ampla do seu papel na empresa” (C21); “Segundo a Bíblia, é o castigo divino sobre o homem” (C54); “Estimular a implantação de empresas – pequenas ou grandes, mas que deem emprego – apoiar o estudo, os cursos profissionalizantes” (C61).

Tais constatações parecem confirmar que os enunciados de um gênero discursivo têm certa organização imposta pela situação imediata, estabelecendo o que dizer e como dizer. Com isso algumas das vozes sociais apontam para o esperado, em uma situação de escrita como a que está em análise – o exame de vestibular. A hipótese é de que o escrevente, por projetar seu lugar – estudante na universidade –, ampara-se na voz social do saber formal como recurso argumentativo para discutir o tema “trabalho”.

Buscando evidenciar um diálogo com as questões teóricas apresentadas, em especial com a noção de “circularidade” (GINZBURG, 2006) nas dimensões do saber formal e informal apresento análises de duas redações. A disposição das redações em pares, lado a lado, tem o objetivo de construir uma análise que possibilite uma *comparação* enfatizando diferenças e semelhanças, o quadros e constitui, assim, um recurso metodológico para especificar a noção de circularidade na construção do objeto de discurso “trabalho”.

⁸⁵ A letra C se refere às redações da capital São Paulo e o número a ordem no *corpus*.

⁸⁶ A letra I se refere às redações do interior de São Paulo e o número a ordem no *corpus*.

Fragmento 3	Fragmento 4
<p style="text-align: center;">A força das denominações</p> <p>1§ O trabalho é enaltecido ou estigmatizado negativamente dependendo das necessidades e características de cada época [...].</p> <p>2§ [...] Na Idade Média, gerida pela dinâmica senhores feudais – servos era engrandecido o ócio [...]. Já no Renascimento [...] o trabalho adquiriu características positivas com o aumento da burguesia que necessitando de trabalho para enriquecer conduziu alguns séculos mais tarde a Reforma Protestante que na figura de João Calvino enobrecia o trabalho e afamaria a máxima "o trabalho dignifica o homem."</p> <p>3§ [...] no ano de 1848, Karl Marx e Friederich Engels lançariam o livro "Manifesto do Partido Comunista" que viria a dar novamente denominações ruins ao trabalho. Com a tese da mais-valia e da exploração do homem pelo homem, esses dois alemães quebrariam a corrente do "enobrecimento" através do trabalho e colocariam a doutrina capitalista, baseada no trabalho de uns e riqueza de outros, segundo eles em xeque.</p> <p>4§ Atualmente, [...]. Alguns julgam ser atividade trabalhista necessária e engrandecedora, pois sem estas não existiriam as artes outros a julgam apenas como método ardil de exploração.</p> <p>5§ A complexidade de limitar as qualidades ou defeitos da dinâmica trabalhista é proporcional a sua influência [...]. (C87)</p>	<p style="text-align: center;">A evolução do trabalho</p> <p>1§ [...] a palavra trabalho vem adquirindo diversos significados de acordo com o tempo. Pode ser usada, portanto, como meio de expressão, realização ou instrumento opressor.</p> <p>2§ Um quadro do Portinari, um poema de Drummond ou uma música de Bach são trabalhos diferentes [...] constituem-se um modo de expressão. [...] de exprimirem seus desejos, sentimentos, medos e prazeres. [...]</p> <p>3§ Da mesma forma que representar expressão, a labuta pode virar sinônimo de realização. É o que encontram diversos profissionais que durante sua carga horária realizam as horas mais prazerosas* do dia [...]</p> <p>4 § Contudo além de adquirir conotações positivas trabalhar também pode adquirir* a conotação negativa de oprimir. Isto ocorre diversas vezes quando funcionários perdem suas férias, folgas, prolongam seus horários e recebem um minúsculo salário. [...]</p> <p>5§ Enfim, [...] é necessário [...] um direcionamento para áreas que proporcionem o prazer das pessoas para trabalharem. [...] maiorremuneração. [...]. (FE25)</p>

No fragmento 3 e no 4, os escreventes partem de um mesmo projeto de construção do objeto de discurso “trabalho” e se dedicam a abordá-lo a partir dos diferentes sentidos que a noção adquire no tempo. Embora partam de um mesmo projeto, é a circularidade nas dimensões entre o saber formal e informal que organiza vozes sociais em cada redação.

O fragmento 3 traz **vozes sociais** relacionadas ao **saber da história**, mais particularmente relacionadas à disciplina curricular de História. A cada período histórico nominado e adjetivado, o objeto de discurso é *enaltecido ou estigmatizado*, com referências a *Idade Média (engrandecido o ócio)*; *Renascimento (características positivas com o aumento da burguesia necessitando de trabalho para enriquecer)*, *Reforma Protestante (enobrecia o trabalho e afamaria a máxima "o trabalho dignifica o homem")*; *doutrina capitalista (baseada no trabalho de uns e riqueza de outros, segundo eles em xeque)*. Com o intuito de expor a ideia de trabalho *atualmente*, o escrevente elabora uma avaliação positiva a partir de sua interpretação do texto três da coletânea, de modo que o predicativo *engrandecedor* é atribuído somente ao trabalho de *arte*; na continuidade, contudo, ao retomar o diálogo com a **voz social do saber**

histórico disciplinar⁸⁷ o escrevente volta a expor a estigmatização a outras formas de trabalho, nominando trabalho de *método ardil de exploração*.

Em relação ao exemplo 4 se observa um escrevente organizando vozes sociais a partir de outras esferas. Ao dividir o trabalho no tempo de acordo com seus diferentes significados – meio de expressão, realização ou instrumento opressor –, o escrevente passa a realizar associações. Para especificar o trabalho como meio de expressão, o escrevente passa a expor **vozes sociais de valoração do trabalho de arte e da literatura** – o *quadro do Portinari, um poema de Drummond ou uma música de Bach*, estabelecendo a argumentação de que com esse trabalho pode-se *exprimir desejos, sentimentos, medos e prazeres*. Na continuidade, *labuta* (trabalho) é caracterizada como *realização*. A favor dessa perspectiva, o escrevente traz uma **voz social da esfera familiar ou dos meios de comunicação**, que são saberes difusos, expondo exemplos em que *profissionais durante sua carga horária realizam as horas mais prazerosas* do dia*. Na terceira especificação, surge o trabalho como opressão e vem construído a partir de outro exemplo ilustrando a situação de *quando funcionários perdem suas férias, folgas, prolongam seus horários e recebem um minúsculo salário*. Com o intuito de finalizar a exposição a partir das três conotações, o escrevente conclui com uma proposta construída a partir da **voz social de um saber hedonista**:⁸⁸ *é necessário [...] um direcionamento para áreas que proporcionem o prazer das pessoas para trabalharem e maior remuneração*.

Se analisarmos os dois exemplos a partir da perspectiva da circularidade entre os saberes formais e informais, observamos que o exemplo 3 apresenta um objeto de discurso construído pelas **vozes sociais do saber histórico, em uma perspectiva escolarizada**, com circularidade entre os saberes formais ao elaborar um objeto de discurso a partir dos períodos históricos. Em relação ao fragmento 4 as referências à pintura, à poesia e à música são expostos a partir dos saberes considerados significativos na esfera escolar pelas **vozes da disciplina ligadas às áreas de Ciências Humanas**, particularmente da História, da Arte, da Literatura os demais saberes, expostos por argumentos pelo exemplo, posso apontar como saberes informais “difusos”, tendo como possibilidade de serem disseminados por **vozes dos saberes familiar ou saber dos meios de comunicação**. É a partir da circulação entre esses saberes que o objeto de

⁸⁷ Chamo de “saber histórico disciplinar” os saberes que procuram contextualizar a trajetória do objeto de discurso “trabalho” em uma retrospectiva temporal, buscando assim justificar de onde surgiram determinados pensamentos sobre o trabalho. A voz desse saber histórico tem relação estreita com as disciplinas escolares da área de Ciências Humanas.

⁸⁸ Denomino de “voz social de um saber hedonista” a busca constante da felicidade de modo que o trabalho também é visto como fonte de realização humana e de prazer.

discurso da redação 4 vai sendo elaborado.

Os estudos do letramento trouxeram reconsiderações a respeito da escrita, algumas especificamente em relação à linguagem, outras relacionadas à dimensão social: i) há uma relação estreita entre os usos da língua e os espaços sociais; a escrita se configura contextualizada pelo espaço social, logo há dinamicidade e especificidades de usos; ii) toda prática de letramento está marcada pelo espaço social; iii) letramento deixa de estar centrado nas habilidades cognitivas e passa a considerar que o produto da escrita está ligado às experiências sociais de quem escreve.

Sendo o letramento relacionado ao social e ao histórico, posso dizer que as histórias de letramento podem mostrar o processo dialógico de certa “aquisição” das vozes sociais pelo escrevente. História de letramento que assinalaria não ser somente os anos de escolaridade que deixam marcas de letramento no sujeito, mas igualmente a ação de outros espaços sociais.

Entender o papel da escola no debate sobre letramentos significa entender que o escrevente dialogaria com saberes formais e informais e o resultado desse diálogo poderia, a exemplo do foco desta tese, estar nas vozes sociais trazidas para construir o objeto de discurso. A circulação entre os saberes traz, também, a possibilidade de conhecer a história de letramento do escrevente. Aquele entendimento e essa circulação são razões que me fazem seguir a proposta de Corrêa (2011) de **partir do texto escrito** e considerar que, no gênero produzido – as redações de vestibular –, evidencia-se uma perspectiva discursiva com resultados que vão além da situação imediata, destacando sua circulação por diferentes saberes em temporalidades diversas.

2.4 DIALOGIA NA ARGUMENTAÇÃO

Para substanciar o embasamento teórico da análise das redações de vestibular de gênero dissertativo, presente neste trabalho, este capítulo trata do **terceiro eixo discursivo: a argumentação**. Para tanto é empregada a teoria da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como referencial, à luz das discussões propostas no primeiro e segundo eixos discursivos. Dessa forma, procuro aproximar alguns aspectos de teorias no tocante à abordagem argumentativo-discursiva como a de Bakhtin e o Círculo e a da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca. A análise da organização argumentativa dos textos tem o intuito de caracterizar o que vem assinalado na construção do objeto de discurso e, sobretudo, de tratar as mudanças de argumentos, pela recuperação do já-dito, à medida que as relações de alteridade se constituem, o que implica recuperar, por meio de indícios, as relações de sua construção. Por conseguinte, proponho um diálogo entre pontos específicos às duas teorias: entimema, constituição da *comunidade de espíritos*, alteridade e argumento compreendido como réplica a um já-dito. Ambas teorias assumem a alteridade como base para a interação, mas uma alteridade diversa, o que acarreta, por consequência, uma releitura na formação da *comunidade de espíritos* em consonância com a perspectiva teórica de Bakhtin e o Círculo.

2.4.1 Argumentação na Nova Retórica: modos de raciocinar

O tratado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) é um estudo consagrado à argumentação com vinculação à retórica e à dialética gregas, visando a defender a argumentação no campo do provável e do verossímil. Para melhor entendimento da teoria da Nova Retórica, inicialmente apresentarei uma incursão pelos modos de raciocínio concebidos por Aristóteles, para, na sequência, tratar do modo de raciocínio proposto por Descartes. O intuito da retomada desses pensadores e nesses pontos específicos é compreender o percurso formativo que possibilita entender as razões do distanciamento do raciocínio analítico/demonstrativo em Aristóteles e ao racionalismo em Descartes e, partir desse ponto, compreender a vinculação de Perelman e Olbrechts-Tyteca ao raciocínio dialético e à retórica.

Ao estudar os tipos de raciocínio, Aristóteles destaca a formação dos silogismos, por considerá-los representativos de um esquema de raciocínio, definindo-os como “discurso argumentativo” (ARISTÓTELES, 2010, p. 348). Dentre os tipos de silogismos, dois interessam

ao estudo da argumentação: o **analítico ou demonstrativo** e o **dialético**. Um silogismo apresenta três termos:⁸⁹ dois nomeados premissas, e o terceiro, conclusão. A premissa é considerada “oração que afirma ou nega alguma coisa de algum sujeito” (ibid., p. 111), e a partir dela decorre a conclusão.

Um silogismo é considerado demonstrativo quando procede de “premissas verdadeiras e primárias” (ibid., p. 347), visto gerar “convicção” pelas premissas pois, no que alude aos “primeiros princípios da ciência, faz-se desnecessário propor qualquer questão adicional quanto ao por que”, em atenção a “cada princípio por si gera[r] convicção” (ibid., p. 348).

O raciocínio demonstrativo, ao fundamentar-se em premissas verdadeiras e primárias, conduz à conclusão verdadeira, em que a lógica formal se sustenta, e é formado por um “silogismo científico”, entendido por Aristóteles como “aquele em virtude do qual compreendemos alguma coisa pelo mero fato de apreendê-la” (ibid., p. 253). Para o filósofo esse silogismo expressa a argumentação lógica perfeita, constituída das três proposições declarativas. Por ser elaborado a partir de premissas primeiras, não há necessidade de demonstrações anteriores, dado serem as premissas mais universais que as conclusões.

Se, no entanto, as premissas são prováveis, sustentadas pela opinião de aceitação geral, configura-se o silogismo dialético, constituído de enunciados prováveis e de conclusões verossímeis. Aristóteles adverte ser um raciocínio dialético desde que haja uma proposição admitida por parte das pessoas ou que o problema não seja evidente para todos, pois caso o raciocínio seja evidente, não admitindo dúvidas; não será aceito.

No raciocínio dialético, a argumentação advém de convicções admitidas por parte dos homens, sendo esta uma das razões de o entimema ser mais utilizado nesse modo de raciocínio. O entimema parte de premissas prováveis e não de princípios primeiros, como nos demonstrativos científicos, e é mais conciso que o silogismo, uma vez que é “formado de poucas premissas”; porque se “alguma dessas premissas for bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre” (ARISTÓTELES, 2005, p. 99-100).

⁸⁹ A primeira das premissas do silogismo é denominada de *premissa maior*, a segunda de *premissa menor* e o terceiro termo é a *conclusão*. Observemos, à guisa de exemplo, o funcionamento de um silogismo exposto por Reale e Antiseri: o fato de Sócrates ser mortal (conclusão) é uma consequência que advém do fato de ter se estabelecido que todo homem é mortal (premissa maior) e de que Sócrates faz parte da categoria homem (premissa menor). A estrutura do silogismo depende do conteúdo de verdade das premissas, para que, conseqüentemente, se tenha uma conclusão verdadeira (REALE; ANTISERI, 2009).

Entimema, segundo a retórica, é um silogismo incompleto, tendo em vista que uma das partes não é falada ou escrita; assim, cabe ao interlocutor presumi-la. É o que acontece no exemplo citado por Aristóteles (2005): “Dorieu recebeu uma coroa como prêmio da sua vitória pois foi vencedor”. O enunciado é caracterizado como um entimema por ser desnecessário acrescentar onde Dorieu foi premiado: Olímpia; isso porque a menção à palavra “coroa” é suficiente para o reconhecimento dessa informação. No exemplo, o enunciado implica um complemento que não está, em termos do Círculo de Bakhtin, na parte verbal do enunciado, mas no que ela traz de extraverbal.

Se para Aristóteles o entimema é característico de um tipo específico de raciocínio, segundo Voloshinov/Bakhtin ([1926] s.d., p. 6), cada enunciação é considerada um “entimema social” devido a sua composição: uma parte realizada verbalmente e outra subentendida. Desse modo, o que é dito ou escrito vem constituído de um subentendido, compreendido como a “situação extraverbal” ([1926] s.d., p. 6), que não é dita ou escrita, mas “*se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*” (ibid., p. 6, grifos do autor). O sentido de um enunciado somente acontece pela composição das duas partes. Entretanto como relacionar o dito com o não dito? Essa é a questão levantada por Voloshinov/Bakhtin e tem reflexos na construção do objeto de discurso.

Ao seguir suas ponderações, compreendo inicialmente que é preciso pensar a palavra não como reflexo da situação extraverbal tal como “um espelho reflete um objeto” (VOLOSHINOV/BAKHTIN ([1926] s.d., p. 5), pois é necessário construir a situação extraverbal a partir dela. Todavia uma construção sustentada por um “nós”; assim sendo, não se trata de um extraverbal edificado pelas considerações de um falante/escrevente indivíduo, visto estar sustentada pelo que “*todos nós*”⁹⁰ falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos”, razão que faz o autor nomear o extraverbal de subentendido sustentado de “apoio do coral”⁹¹ (ibid., p. 6-7). Apoio do coral que não está ligado somente à enunciação imediata, uma vez que pode ser o horizonte que se amplia no tempo e no espaço. A situação extraverbal seria comparável a um entimema, uma premissa subentendida, estabelecendo que um enunciado é

⁹⁰ Na tradução de Miotello e Oliveira (2011) consta que o subentendido pode ser integrante “*da família, da tribo, da nação, da classe social, dos dias, dos anos inteiros e inclusive de épocas totais*” (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013, p.80, grifos do autor).

⁹¹ Onde não existe o apoio do coral “a voz vacila e sua riqueza entoacional é reduzida, como acontece, por exemplo, quando uma pessoa rindo percebe repentinamente que ela está rindo sozinha – sua risada cessa ou se degenera, torna-se forçada, perde sua segurança e clareza” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, [1926] s.d., p. 8), ou seja, a enunciação não é compreendida e desse modo não gera reação-resposta no interlocutor.

compreendido se os principais subentendidos implicados na situação de enunciação forem entendidos. Se para Aristóteles esse recurso é utilizado quando a premissa é bastante conhecida, para Voloshinov/Bakhtin ele é constitutivo de toda a enunciação – são as relações entre os sujeitos, estabelecidas em sociedade e na história, que fazem o interlocutor reconhecer o entimema.

Retomo o pensamento de Aristóteles em relação aos modos de argumentar para melhor compreensão da perspectiva tratada na Nova Retórica e especificamente para entender a defesa de Perelman e Olbrechts-Tyteca de sua teoria de argumentação. Ainda que os modos analítico/demonstrativo e dialético, explicados pelo pensador grego, sejam modos de raciocinar pelos quais se pode argumentar – o primeiro, baseado na lógica das provas em proposições evidentes para todos os homens; e o segundo, em proposições evidentes para um grupo de homens –, Coelho (2005) alega que, no decorrer da trajetória da Filosofia, esses modos não alcançaram o mesmo estatuto devido a três acontecimentos.

- A expressão dialética deixou de conservar o sentido de Aristóteles, ao ser usada por diversos autores como Hegel, Marx, Foucault com acepções diversas. Foucault correlacionou-a aos processos mentais de persuasão e convencimento, Marx fez alusão ao movimento da realidade histórica, externa ao pensamento humano e Hegel referiu-se às contradições inerentes ao movimento de negação interna em que se manifesta o Espírito;
- O cristianismo, em suas formulações iniciais, não convivia com a ideia de multiplicidade, a verdade do conhecimento era revelada por Deus; dos homens, com suas meras opiniões, contaminados pelo pecado original, não provinham verdades;
- O racionalismo, com a defesa de que unicamente o conhecimento científico era capaz de explicar e encontrar respostas para as questões, postulava opiniões que deveriam ser teses com prova racional pelo método científico, ou eram consideradas descartáveis, enganosas, sem contribuição (COELHO, 2005, p. XII, XIII).

Entre as justificativas, a terceira é em especial pertinente para Perelman e Olbrechts-Tyteca edificarem o tratado na Nova Retórica,⁹² tendo em vista que o raciocínio dialético opõe-se ao racionalismo de Descartes. Tal oposição está assentada no fato de que Descartes, em conflito com o modo de construção do conhecimento filosófico, buscou um método de raciocinar que assegurasse a verdade, por conceber que “estamos sujeitos a nos equivocarmos no que nos tange, e como também nos devem ser suspeitos os juízos de nossos amigos, quando são

⁹² Alexandre Júnior (2005) lembra que a área da retórica atualmente apresenta dois ramos. O primeiro, denominado de retórica da elocução e estudo da produção literária; o segundo, a retórica da argumentação, o estudo da palavra eficaz ou produção persuasiva. É neste último que o tratado de Perelman e Olbrechts-Tyteca se enquadra.

a nosso favor” (DESCARTES, 1973, p. 38). Em busca de um método⁹³ que possibilitasse o não equívoco e o suspeito, a Matemática, argumenta o filósofo, passa a ser a ciência que poderia estabelecer raciocínios evidentes, porque a exatidão e a certeza dos cálculos poderiam ser base para se chegar à verdade em outras áreas.

Para Lebrun (1973, p. 47), o destaque dado por Descartes a essa ciência deve-se a duas características que lhe seriam intrínsecas: a ordem e a medida. Nesse sentido, segue um texto de Lebrun, presente em nota de rodapé da edição consultada do *Discurso do método*, que parece justificar a preferência.

[A] matemática acostuma o espírito a reconhecer a verdade, porque sempre encontramos nela raciocínios rigorosos que não encontraríamos alhures. Em consequência, uma vez afeito o espírito aos raciocínios matemáticos, tê-lo-emos tornado também próprio à pesquisa de outras verdades, posto que em toda parte há somente uma e mesma forma de raciocinar (A.T.VI. 550-51. p., apud DESCARTES, 1973, p. 47).

Assim como Lebrun, Reale e Antiseri reforçam a procura de Descartes em “dar vida a uma espécie de matemática universal”, e de tal modo “livre dos números e das figuras, para poder servir de modelo para todo saber” (REALE; ANTISERI, 2009, p. 287). Embasado na Matemática, o filósofo estabeleceu quatro preceitos⁹⁴ para se chegar à verdade nas ciências, de modo que se o conhecimento passasse por esse crivo, a diferença de opinião não existiria; caso persistisse, seria porque as pessoas teriam empregado métodos diferentes de raciocínio. O método de pensamento cartesiano ficou conhecido pela racionalidade expressa pelas evidências das demonstrações. De modo similar, o raciocínio analítico/demonstrativo de Aristóteles buscou evidenciar construções por meio de mecanismos que se formalizaram por meio da lógica, da demonstração e da presença de provas.

Essa breve revisão nos modos de raciocínio, focando aspectos do pensamento de

⁹³ Para elaborá-lo o filósofo parte de três áreas do conhecimento: a lógica na Filosofia, a análise dos geômetras e a álgebra na Matemática. Embora as áreas de conhecimento tenham propiciado subsídios a Descartes, ele igualmente apontou restrições em sua utilidade: na lógica, os silogismos partiriam dos preceitos, assim, eles conviriam mais para explicar aos outros homens o que já soubessem, do que para aprenderem; as outras duas áreas se estenderiam a matérias muito abstratas e muitas vezes pareciam não apresentar uso específico.

⁹⁴ “1. Jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação, julgar antes de se ter chegado à evidência, e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida; 2. Dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las; 3. Conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se procedem naturalmente uns aos outros; 4. Fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir” (DESCARTES, 1973, p. 45-47).

Aristóteles e Descartes, teve o intuito de considerar que a demonstração e a lógica encontraram espaço produtivo na prática argumentativa. Para Perelman (1999, p. 63) nas ciências exatas esse modo de raciocinar teve ampla aceitação, todavia o mesmo não ocorreu nas ciências humanas, tendo em vista estarem elas em busca de argumentos variados e não de uma busca pela verdade única.

As reflexões de Perelman em relação às diferentes aceitações do raciocínio analítico/demonstrativo entre as ciências exatas e as humanas apresentam convergências com as ideias de Bakhtin em *Por uma metodologia das ciências humanas*. Nessa obra Bakhtin conduz a análise concebendo serem as ciências exatas “formas monológicas de saber: o intelecto contempla uma coisa [muda] e emite enunciado sobre ela” (BAKHTIN, [1974] 2010a, p. 400). Em outros termos, o objeto a ser pesquisado é nominado de **mudo**, pois o pesquisador **fala a partir do objeto**, mas **não fala com ele**. As ciências humanas, em outra perspectiva, estudam um objeto de pesquisa como **dialógico**. Por conseguinte, é constituído pelo sujeito, assim uma pesquisa em ciências humanas impõe que se **converse com o objeto** e não somente que se **fale dele**. Passa-se de uma relação, reforça Lemos (2011), com um “objeto mudo” para uma relação com “objetos falantes”, deixa-se de estar diante de uma “coisa *sem voz*” para estar diante de “um ser expressivo que fala”⁹⁵ (LEMOS, 2011, p. 39, destaques da autora).

Haja vista Perelman e Olbrechts-Tyteca ressaltarem a argumentação nas ciências humanas se opondo à ideia de evidência, de prova, elaboram uma teoria sustentada pela percepção de que “as concepções que os homens criaram no curso da história dos ‘fatos objetivos’ ou das ‘verdades evidentes’ variaram” (2005, p. 37). Logo, restabelecem o raciocínio dialético aristotélico, raciocínio este que conduz a outro modo de conceber a argumentação, o qual não é de cunho lógico, demonstrativo. Com intuito de provar sua tese, esses autores empreenderam análises em textos considerados modelos de argumentação para deles extraírem processos de raciocínios convincentes. As análises mostraram-lhes procedimentos similares aos da retórica de Aristóteles, assim passam a compor, então, os fundamentos teóricos para um tratado da argumentação.

⁹⁵ Esse conceito está especialmente presente em pesquisas relacionadas à Linguística aplicada e, nesse sentido, as redações em análise, o *corpus* desta tese, auxiliam a exemplificar a discussão. Professores diante de leitura/análise de produções textuais podem assumir duas atitudes: i) observá-las como material linguístico em que as formas da língua são o foco de análise; ii) ou vê-las como material linguístico, mas construídas por um sujeito, logo o objeto em análise, situação em que as produções de textos não são mais material “mudo”, há um sujeito que via escrita diz muito sobre si.

Um conceito basilar para o entendimento do tratado é o conceito de retórica:⁹⁶

A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum, e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De facto, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar (ARISTÓTELES, 2005, p. 89).

É no raciocínio dialético que estaria a ideia de um “grande debate filosófico”, o qual representaria um diálogo concebido na “existência de uma pluralidade de sujeitos racionais e de uma abordagem diferenciada dos problemas” (PERELMAN, 1999, p. 10). Raciocínio que “deixaria certo espaço à liberdade humana”, compreendida como “uma liberdade situada, pois suas tomadas de posição só se justificariam em relação a concepções e valores admitidos, cuja perenidade não pode ser garantida” (ibid., p. 10). O grande debate não parte de um “pré-construído”, mas de uma “arbitragem cada vez mais abrangente e englobadora, que expressaria todas às vezes uma visão de homem, da sociedade e do mundo, que refletiria convicções e as aspirações do filósofo e do seu meio de cultura” (ibid., p. 10). Diferentemente do raciocínio analítico, no raciocínio dialético o interlocutor é envolvido na organização dos argumentos, por consequência, a organização dos argumentos erige-se com base nas dimensões culturais, ideológicas do auditório.

À retórica caberia “a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96) e estaria incumbida, então, de estudar os procedimentos de como alguém convence alguém e os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso. Aristóteles acreditava que tal estudo poderia se centrar na observação do sucesso de alguns oradores e, assim, criar-se um método. Nesta mesma linha de pesquisa, Perelman e Olbrechts-Tyteca procuram elaborar bases teóricas para embasar a técnica de persuadir e convencer na argumentação.

Entre suas conclusões, esses autores afirmam que: i) no **discurso persuasivo**, o orador procura “a adesão de um auditório particular”; e ii) no **discurso de convencimento** o orador procura “a adesão de uma audiência que representa a racionalidade ou a razoabilidade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 5); contudo admitem ser a nuance entre os dois termos muito sutil. Diante da tênue significação que separa esses dois elementos, Abreu

⁹⁶ Para mais considerações, ler a introdução de Alexandre Júnior para o livro *Retóricas de Aristóteles*. Nesta, o autor apresenta um panorama sintetizado da história da retórica.

(2008, p. 25) especifica os termos a partir da contraposição: convencer é “construir algo no campo das ideias” e persuadir é “construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir.” A distinção feita por este autor indica a possibilidade de um argumento ser mais racional ou mais emocional – no convencimento a racionalidade estaria ligada a uma situação em que o falante/escrevente organizaria, selecionaria argumentos provando suas ideias; enquanto a persuasão estaria ligada ao apelo à emoção do interlocutor. Tal constatação vincularia a persuasão aos argumentos que – para além de demonstrarem ser uma determinada linha de raciocínio melhor – faria uso das emoções e dos sentimentos.

A Nova Retórica nasce, então, como um projeto teórico que consiste em apresentar uma maneira de discutir e chegar a um acordo sem abandonar o campo da razão, mas ao mesmo tempo transcender as categorias da lógica formal. Perelman repensa a racionalidade e trabalha com “a noção de escolha razoável, uma vez que para ele a razão é uma instância histórica e dialética, reguladora das nossas **crenças e convicções** e também da **liberdade** que temos em relação a elas” (MOSCA, 2004, p. 41, grifos do autor).

Ao assumir que teve o cuidado do “lógico às voltas com real social” (PERELMAN, 1999, p. 58), o autor constrói uma retórica sustentada por provas, pela lógica, mas distinta da lógica demonstrativa de Aristóteles ou de Descartes pelo fato de não se ocupar com a verdade abstrata, categórica, mas com a adesão (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2010). De modo que o conceito de razão passa a ser, não uma “faculdade eternamente invariável e completamente elaborada, cujos produtos seriam evidentes e universalmente aceitos” (PERELMAN, 1999, p. 367). Em outros termos, a Nova Retórica deixa de tratar a razão como “universalmente aceita”, e passa a considerá-la como adesão às provas; mas essas provas seriam variáveis, visto ter de haver a consonância com o período histórico e com o auditório. O que outrora era universalmente aceito, passa a ter de ser construído pela adesão do auditório, pelo “esforço, sempre renovado” do falante/escrevente em elaborar, precisar as verdades, “que constituem apenas as nossas opiniões mais seguras e provadas”(ibid., p. 367).

Na Nova Retórica⁹⁷ a argumentação resulta de um acordo entre quem argumenta e seu auditório. O que é construído no processo argumentativo é considerado “verossímil”,⁹⁸ ou não, para determinado auditório, mas nunca verdadeiro ou falso. Isso se explicaria diante do fato de que os seres humanos aderem às opiniões com intensidade variável, as quais, como defende Perelman (1999), só são conhecidas quando posta à prova.

2.4.2 Argumentação: réplicas ao auditório e a diferentes temporalidades

Abordei, na seção anterior, que o raciocínio analítico/demonstrativo de Aristóteles e o racionalismo de Descartes assentam-se na lógica formal, cuja estrutura parte de premissas verdadeiras e resultam em conclusões verdadeiras, visto que a passagem das premissas à conclusão é impessoal, escapa ao social, é somente estrutura e forma (PERELMAN, 1999, p. 304). Como estrutura e forma, cabe ao interlocutor compreender os encadeamentos e não intervir no modo como são elaborados. Todavia, características distintas afetam a argumentação, uma vez que o auditório e o tempo interferem na argumentação.

A presença do auditório é considerada desde a construção da argumentação, o orador deve “preocupar-se com ele” (ibid., p. 18), inclusive “interessar-se por seu estado de espírito”. Como se nota, as asserções trazem à tona o sujeito, visto solicitar ação entre indivíduos. Por essa razão a argumentação, para este estudioso, é considerada “obras de agentes” (ibid., p. 370).

No conceito proposto para argumentação, a Nova Retórica recomenda “técnicas que *permitem* provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu consentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 4, grifo meu). Considerando

⁹⁷ No processo de reconstrução da retórica, deixa-se de considerar unicamente a arte de falar em praça pública e passa a se concentrar em outros discursos, como os textos impressos, visto que, mesmo no texto escrito, o orador “não está sozinho” está “condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7). Da retórica tradicional se conserva a ideia de auditório evocado quando se pensa em discurso, todavia se distancia da ideia do auditório como “público ignorante” (ibid., p. 7). Desse modo, todo auditório passa a ser valorizado, pois o objetivo é agir sobre o interlocutor. Passa-se a entender um único locutor e a deliberação íntima como auditórios também, acrescido ao já conhecido auditório universal.

⁹⁸ Conferir Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sobre as características da argumentação.

não serem as técnicas impositivas, o trecho citado franqueia certa liberdade aos sujeitos, justificando a defesa de uma teoria no campo da verossimilhança, do provável, do possível. Mesmo conhecendo aquele do qual se pretende a adesão, mesmo o orador selecionando procedimentos e recursos argumentativos específicos, o sucesso da argumentação terá relação com a aceitação do auditório.

Outro fator significativo na argumentação é a “intervenção do tempo” (PERELMAN, 1999, p. 369), logo, há “efemeridade” das ideias. Se no raciocínio analítico/demonstrativo há a tentativa da argumentação ser isolada do “tempo”, há nesta outra abordagem o esforço “no sentido de univocidade”, de “se liberta[r] da linguagem”, de supressão da “influência do símbolo sobre o simbolizado”. Proposições que levam a refletir sobre a pretensa tentativa de fixidez da linguagem como representação, situação revelada na possibilidade de os signos da língua se referirem aos objetos, às ações, ou aos conceitos tais quais estão no mundo, sem a interferência do tempo. A representação dos elementos do mundo na propriedade referencial da linguagem, como definido por Jakobson (1987). Em contrapartida, a argumentação é “linguagem viva, com tudo o que esta comporta de tradição, de ambiguidade, de permanente evolução” (PERELMAN, 1999, p. 379), implica comunhão de mentes, tomada de consciência comum do mundo. De acordo com o autor, por estar inserida em uma comunidade social e na história, faz parte de uma herança comum a toda uma civilização, mesmo com inumeráveis variações de acordo com o uso que os interlocutores fazem dela. Pode-se inferir que a visão de linguagem a perpassar a construção da argumentação está em um movimento temporal e intersubjetivo visto considerar quem diz e para quem diz como constitutivos do social e do histórico.

A noção de argumentar, nesta tese, é considerada um processo de construção do objeto de discurso “trabalho”, em que são elaborados argumentos em um movimento a réplicas do já-dito em movimentos em diferentes temporalidades. Argumentar implica reconhecer a construção da argumentação na *comunidade de espíritos* (seção 2.4.4). Mudando-se o auditório, altera-se a argumentação para haver um discurso eficaz, assim, o falante/escrevente a partir da avaliação do auditório molda os enunciados. A exposição acerca do tempo e da intersubjetividade compondo a argumentação reforça ainda mais o princípio da dialogicidade em Bakhtin e o Círculo abordados na seção 2.1. A argumentação, sob esse aspecto, constitui-se como respostas, réplicas a outros enunciados que já fizeram parte do letramento a que o escrevente mostra ter/ter tido acesso.

Assumindo-se o princípio de a argumentação ter por objetivo alcançar a adesão de um auditório pelo uso da palavra, ter certo conhecimento de quem se pretende conquistar é condição prévia de qualquer argumentação eficaz, de acordo com Perelmane Olbrechts-tyteca (2005). Mas, como apresentei, no início deste capítulo, o auditório não se refere somente àquele(s) que está(ão) em situação presencial, ou seja, não corresponde necessariamente à audiência, à presença física.

Para que se possa compreender melhor a afirmação, ilustro-a com situações de interlocuções: um senador, na tribuna do Senado, ao se dirigir ao presidente, pode procurar convencer, além dos ouvintes, a opinião pública; um economista, ao conceder uma entrevista, tem como auditório, além do jornalista, os leitores (telespectadores, ouvintes) específicos daquela mídia. Os exemplos conduzem à afirmativa de que o auditório é “uma construção do orador” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.22, como também percepção de uma complexidade na composição de um auditório.

Logo, a complexidade na definição de um auditório se instaura também no *corpus* em análise nesta tese. Embora o evento vestibular especifique para quem o argumento é direcionado – quem escreve (vestibulando), para quem (para a universidade) – é relevante observar, como destaca Corrêa, que nesse evento o escrevente “se confronta com um conjunto menos aparente de solicitações pessoais e institucionais, que vão desde aquelas referentes à auto imagem até aquelas relativas às expectativas familiares quanto a seu desempenho e às exigências de adequação de seu registro discursivo à modalidade escrita da língua padrão” (CORRÊA, 2004, p. XVIII).

Ao se confrontar com essas solicitações, diferentes auditórios são construídos pelo escrevente. Estabelecida essa premissa, defendo a hipótese de serem estabelecidas diferentes *comunidades de espíritos* na escrita das redações de vestibular, as quais apresento nas análises.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) conhecimentos dos campos da Psicologia e da Sociologia auxiliam na construção do auditório; enquanto a primeira investiga o comportamento do ser humano pelos fenômenos psíquicos, mais ligados ao indivíduo, a segunda compreende o comportamento atrelado ao social – “as opiniões de um homem dependem de seu meio, de seu círculo, das pessoas que frequenta e com quem convive” (ibid., p. 23). São opiniões não ligadas estritamente a escolarização, cujo aprendizado ocorre pela convivência social, pela experiência e pela percepção das situações cotidianas, os quais

possibilitam ao orador compor o auditório. Para o Círculo de Bakhtin, contudo, a construção do auditório está ligada à “área da atividade humana” em que se realiza o “gênero do discurso”; tendo em vista que, “em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, [1959-1961] 2010a, p. 322).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a construção de um auditório implica assumir haver muitas vezes somente o conhecimento “presumido” deste, estabelecido a partir de hipóteses a respeito de quem se pretende conquistar,⁹⁹ “o conjunto daqueles que o interlocutor quer influenciar” (ibid., p. 22). Para estes dois autores o auditório é presumido pois ele não é de fácil identificação, visto ser sua composição heterogênea, como nos exemplos citados anteriormente. Como um mesmo auditório pode reunir pessoas diferenciadas pelo caráter, vínculos ou funções, os autores consideram poder o orador ter pontos de partida diversos; dentre eles situar o auditório pelos seus marcos sociais: “Mesmo quando o orador está diante de um número limitado de ouvintes, até mesmo de um ouvinte único, é possível que ele hesite em reconhecer os argumentos que parecerão mais convincentes ao seu auditório; insere-o então, ficticiamente por assim dizer, numa série de auditórios diferentes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 25).

Argumentação e auditório passam a estar interligados na Nova Retórica. Desse modo, os autores reforçam ocorrer uma argumentação eficaz se esta conseguir aumentar a intensidade de adesão para desencadear nos ouvintes a ação pretendida ou, pelo menos, crie neles a disposição para a ação. Sendo assim, a eficácia da argumentação está ligada às projeções feitas pelo orador do seu auditório; por isso, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), conhecer o interlocutor é condição prévia de qualquer argumentação, visto que para eles o importante na argumentação não é saber o que o orador considera verdadeiro, mas qual é o parecer daqueles a quem ele se dirige.

Os autores reconhecem que a “variedade de auditórios é quase infinita” (ibid., p. 30), no entanto, expõem a natureza de três tipos: **universal, de um único ouvinte e deliberação íntima**. Eles serão aqui descritos, na próxima seção, e servirão de subsídio para o posterior trabalho

⁹⁹ A análise que Volochínov ([1930], 2013) conduz em *Almas mortas*, de Nikolai Gógol, sobre os enunciados de mesmo tema (a compra de almas mortas) elaborados pela personagem Tchítchicov é significativa para observar a reelaboração do objeto de discurso a partir de diferentes auditórios (Cf. *A construção da enunciação*, parte 6, p.173-178).

com as análises das redações, quando serão observadas as peculiaridades dos argumentos para os diferentes auditórios aos quais elas se dirigem.

Antes de especificar os tipos de auditórios dos autores citados, retomo algumas especificações referentes ao auditório para Bakhtin e o Círculo. Para esse grupo, este “outro” é nominado de “auditório social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 122), e a orientação que atravessa a teoria direciona a ver a enunciação construída a partir de um destinatário, sempre social. Tal constatação parece confirmar a não especificidade dos tipos de auditório na teoria bakhtiniana – com exceção dos enunciados monológicos de tipo emocional, que são discutidos em diversas obras do Círculo, mas sempre com intuito de especificar uma organização semelhante ao diálogo com outro auditório. Desse modo, ao especificar a tipologia de auditório segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), aponto elos de diálogo com a teoria do Círculo, em especial com as considerações dos enunciados monológicos e/ou de deliberação íntima.

2.4.3 Auditórios e argumentação: universal, único ouvinte e deliberação íntima

O auditório universal envolveria a “humanidade inteira, pelo menos por todos homens adultos e normais” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 33-34). A construção da argumentação partiria de proposições aceitas pela maior parte dos seres humanos, de modo que o orador estaria menos propenso à contestação, visto haver “valor conferido às opiniões que desfrutam uma aprovação unânime” (ibid., p. 35).

Ainda que os autores tratem da argumentação para o auditório universal, ponderam que “as concepções que os homens criaram no curso da história dos ‘fatos objetivos’ ou das ‘verdades evidentes’ variaram” (ibid., p. 37). Desse ponto de vista, a existência de certezas, da verdade absoluta e a objetividade dos fatos passam a ser questionadas e assume-se o verossímil, o provável e o aceitável na argumentação. Diante da análise sobre o conceito de verdade, os autores sugerem ao orador que a imagem projetada para um auditório deva estar ligada ao que é comum, consentido a uma dada sociedade e em dado período histórico. Poder-se-ia pensar, então, que o auditório universal passa a ser uma construção subjetiva do autor, contudo a

construção subjetiva [...] se relaciona a uma racionalidade intersubjetiva. Desse

modo, a principal consequência de tratar o auditório universal como uma projeção do orador configura-se no fato de que a atribuição de racionalidade ou razoabilidade depende do tempo e do lugar. Assim, verifica-se que o conceito proposto afasta-se do ideal racionalista, ou seja, da compreensão de racionalidade como verdade ou como normas eternas e estáveis, desligadas da história, da cultura e da situação (JØRGENSEN, 2012, p. 135, grifos meus).

É interessante observar nessa passagem a constituição do auditório universal pelas relações intersubjetivas e pelo questionamento das verdades eternas e estáveis; logo, o auditório universal passa a ser uma construção que se estabelece em uma dada cultura em um tempo e espaço específicos.

Ao estudar o modo como Perelman elaborou a noção de auditório universal, Grácio (1993) relata as considerações do próprio Perelman em um curso de História da Filosofia: ao trabalhar com as duas principais obras de S. Tomás de Aquino, a *Summatheologica* e a *Summa contra gentiles*, Perelman observa que, embora partilhassem das mesmas ideias, eram diferentes em relação ao auditório a que se dirigiam. A primeira fora escrita para teólogos e a segunda para os descrentes na Igreja. Na percepção de Perelman, a segunda obra poderia ser considerada um livro de filosofia, pois se dirigia a pessoas cujas crenças específicas não eram tomadas como pressupostos necessários para a aceitação da argumentação, tal asserção o faz concluir ser a argumentação de Aquino um apelo à razão (GRÁCIO, 1993). Perelman, então, conclui: “Havia um apelo a qualquer ser racional que lesse o seu livro. Portanto, chamei-lhe auditório universal, não porque toda a gente o fosse ler mas porque não havia crenças e valores particulares aos quais ele pudesse apelar. Ele fazia apenas apelo àquilo que poderia ou seria admitido por todos” (GOLDEN; PILLOTA, 1986, p. 14 apud GRÁCIO, 1993, p. 90).

Pode-se inferir, então, que na argumentação destinada a um auditório universal há certa concordância entre a maioria dos seres humanos, haja vista a procura por tratar de conceitos gerais; é a argumentação “*ad humanitatem*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 125), aquela que se supõe válida para os seres sem exceção, vai além do indivíduo particular. Em contrapartida, essas definições não se aplicam facilmente para uma argumentação sobre valores, defendem os autores. Casos estes em que seriam apresentadas ao auditório considerações a respeito do verdadeiro, do bem e do belo, por exemplo. Tais conceitos seriam pertinentes a um auditório universal somente com “a condição de não lhes especificar o conteúdo”, já que a partir do momento em que são detalhados “não se encontra senão a adesão de auditórios particulares” (ibid., p. 86). Uma argumentação mais específica sobre valores

atenderia a um auditório particular, como os fiéis de uma determinada religião, ou professores, ou mães, ou adolescentes e outros. Tal auditório poderia ser constituído, também, por subgrupos, como por exemplo professores do ensino básico, do médio, do universitário. De acordo com os autores, o auditório particular passa a ter reações mais conhecidas e suas características podem ser estudadas a partir da apresentação dos argumentos específicos. O auditório especializado está incluso no particular, visto comportarem “definições particulares de certos tipos de objetos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 115).

A exemplo das análises das redações, destaco uma organização de argumentos direcionados: i) para o auditório universal, se instauram argumentos pouco controversos a respeito do objeto de discurso “trabalho”, como datas históricas, definições, citações de autoridades da área das disciplinas da Literatura, Sociologia, História, Filosofia; ii) para o auditório particular (pais, trabalhador), os argumentos são mais específicos, como as condições de trabalho, determinadas particularidades no comportamento do trabalhador; iii) e para o auditório especializado (o corretor da banca), situação em que os argumentos específicos estão voltados aos saberes consagrados pela educação formal, como, por exemplo, a delineação do trabalho em uma cronologia ou mesmo o tratamento do trabalho de arte retomando grandes nomes da escultura, da literatura. Apresento a seguir trecho de uma redação do *corpus* como exemplo do funcionamento dos argumentos para o auditório especializado.

Mesmo sendo fonte de tantas desavenças e desigualdades, é do trabalho que provém parte da história da humanidade. O que seria da *Itália*, sem o tão famoso “*Parla!*”! Da *França* sem o quadro da *auto-coroação de Napoleão!* Quando direcionado para a área da arte, é capaz de representar vidas (FE29).

O escrevente, com o intuito de argumentar que do trabalho de arte provém parte da história da humanidade – visto ser *capaz de representar vidas* –, cita obras de arte históricas e consagradas, além disso constrói um entimema. A construção suprime do interlocutor premissas, assim, cabe ao auditório especializado recuperá-las: *O que seria da Itália, sem o tão famoso Parla!* Nessa construção, ao não especificar premissas, conta com um auditório capaz de restaurar parte da história não relatada¹⁰⁰ no qual a expressão destacada foi

¹⁰⁰ De acordo com a lenda propalada por Vasari, biógrafo de Michelangelo, depois de terminar a sua escultura de Moisés, este artista, diante da perfeição e realismo de sua obra, teria batido no joelho da escultura com o martelo e pronunciado a expressão “Parla!” (Michelangelo. Coleção grandes mestres da pintura. Disponível em <http://mestres.folha.com.br/pintores/09/curiosidades.html>).

pronunciada.

Posso dizer, portanto, estar a argumentação para o auditório universal estabelecida quando o orador busca apoio em argumentos que atendam ao consenso de todos sobre o que é falado/escrito. Nesse caso, o orador conta com a adesão dos que representam a racionalidade, sua argumentação tem de ser convincente, falar à razão, demonstrando algo; já o orador em um auditório particular procura a adesão por meio da argumentação por persuasão. É a “natureza do auditório”, universal ou particular ao qualos argumentos são apresentados que “determina em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhes serão atribuídos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 33). Assim, para um auditório universal, os argumentos são mais consensuais e para o particular e especializado há a apresentação de argumentos com pontos de vistas mais específicos (a exemplo do excerto da redação FE29, Fragmento 7). Nas análises do *corpus*, ocorrem em muitas redações os dois tipos de auditório, um especializado, com funções peculiares, por exemplo a banca corretora das redações com seus papéis característicos como auditório; e um universal, com seres de diferentes níveis intelectuais a quem a argumentação é conduzida.

No auditório de um único ouvinte, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) defendem haver no auditório de um único ouvinte defendem haver uma frequente “encarnação” (p. 45), no ouvinte único, de um determinado auditório universal ou particular. Para esclarecer a questão, os autores observam a possibilidade de um ouvinte único representar um grupo, ser considerado amostra de todo um gênero de ouvintes, a exemplo de um estudante dedicado ser tomado pelo professor em sala de aula como ponto de direção para a argumentação, exemplificam. Se a escolha de um ouvinte único for determinada pelo objetivo do orador, reforçam os autores, há uma ideia anterior de como o grupo é caracterizado e quais metas se pretende atingir. Muitas vezes o discurso direcionado a um único ouvinte tem aparência de um diálogo, pois o orador, ao observar, prever reações do interlocutor, procura provar o ponto de vista contestado.

Neste ponto, é possível realizar uma aproximação com o “auditório social”, presente na obra de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2006). Assim como para a Nova Retórica, o auditório bakhtiniano não é descrito como um indivíduo isolado de um grupo social, e isso ocorre porque a palavra, ao ser proferida, tem uma orientação social dependente de um auditório social, afirma o autor russo.

A deliberação íntima é considerado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) uma situação em que o orador se dividiria, em hipótese, entre pelo menos dois interlocutores e assim procuraria “reunir” pontos de vista diversos, com “algum valor a seus olhos” e, por conseguinte, “após ter pesado os prós e contras, decidir-se, em alma e consciência, pela solução que lhe parecer melhor” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 45).

Desta forma, mesmo na deliberação íntima, acreditam os autores, não existe natureza diferente de argumentação, há possibilidade de composição de um auditório universal ou particular. O orador procura argumentos favoráveis e contrários a seu ponto de vista e realiza uma estimativa entre eles, procede do mesmo modo como se estivesse falando com outro auditório, conferindo diferentes valores aos argumentos. Os autores afirmam ocorrer no diálogo com o outro um melhor esclarecimento do ponto de vista. É, pois, a “análise da argumentação dirigida a outrem” que nos faz “compreender melhor a deliberação conosco mesmo, e não o inverso” (ibid., p. 46).

Nessa mesma linha de pensamento, Volochínov¹⁰¹ (2013) defende que os discursos mais íntimos são também dialógicos, ou seja, estão carregados pelas avaliações de um “auditório potencial, mesmo quando o pensamento nesse ouvinte não tenha passado pela mente do falante” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 164). O autor exemplifica a asserção desta forma: ao se refletir sobre um tema, o mesmo toma a forma de um debate com perguntas e respostas, que se estrutura em forma de afirmações seguidas de objeções, que “toma forma *dialógica*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 164, grifo do autor). Diálogo este que aparece, em especial quando se toma uma decisão: até chegar a uma conclusão, hesita-se e o sujeito se envolve em um debate consigo mesmo, trazendo vozes sociais com pontos de vista diversos que se posicionam a respeito de uma outra decisão: “Começamos a discutir conosco mesmo, começamos a convenceremos da exatidão de uma decisão. Nossa consciência parece quase dividir-se em duas vozes sociais independentes que se contrapõe uma a outra” (ibid., p. 165).

Uma discussão proposta por Bakhtin ([1929] 2010c) em *O diálogo com Dostoiévski* auxilia a especificar o diálogo em deliberação íntima. Ao analisar o tratamento de Dostoiévski na construção das personagens, o teórico considera ser a autoconsciência do herói dialogada, isto é, ela não existe para si mesma, está voltada para o outro. O intuito do romancista, acredita

¹⁰¹ Há diferentes grafias na transliteração do russo para o português do nome do autor, assim procurei transcrever de acordo com as traduções realizadas.

Bakhtin, era munir as personagens de autoconsciência, o que dessa maneira se refletia no desejo de compreender a profundidade da alma humana, visto que

ver e entendê-lo [o homem interior] é impossível fazendo dele objeto de análise neutra indiferente, assim como não se pode dominá-lo fundindo-se com ele, penetrando em seu íntimo. Podemos focalizá-lo e podemos revelá-lo – ou melhor, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo – **somente através da comunicação** com ele, **por via dialógica** (BAKHTIN, [1929] 2010c, p. 292, grifos meus).

O autor sinaliza, portanto, apenas haver condições de compreender o outro e também de entender a nós mesmos a partir da comunicação por via dialógica. Na busca de autoentendimento, parece ser imprescindível que a voz do outro reverbere posições de concordância ou de discordância em nós; assim, instaura-se o diálogo. Diálogo em que se “revela o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo” (ibid. p. 292). Ao considerar que somente nos revelamos pela comunicação, o diálogo travado conosco mesmos se torna o condutor que nos leva a elucidar quem somos.

Embora a deliberação íntima seja de natureza dialógica, ela não está relacionada à presença de um “outro” físico. Na base do diálogo do discurso interior está a réplica ao dizer do outro, como ponto de vista mobilizador do “eu” posicionando-se por aceitação ou negação em relação a esse ponto de vista. Bakhtin conclui: “Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes sociais são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (ibid., p. 293). Se, como defende este teórico, o diálogo está no centro do mundo das personagens de Dostoiévski, parece haver a mesma centralidade em relação às deliberações íntimas.

2.4.4 *Comunidade de espíritos*: escrevente, destinatário (s) e vozes sociais do já-dito

Para haver êxito na argumentação, orador e auditório devem formar uma “comunidade de espíritos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17). O princípio dessa comunhão consiste em haver um “compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema” (PERELMAN, 1999, p. 70). Contudo, para a efetivação da *comunidade de espíritos* há um conjunto de quatro condições a serem atendidas:

- 1) existência de uma linguagem em comum;
- 2) razões para se dirigir um ao outro;
- 3) compreender as relações sociais entre os participantes;
- 4) apreço em ouvir e responder ao outro (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17-18).

As quatro condições são necessárias para falar e ser ouvido; dado que, se tomadas separadamente, são insuficientes. Perelman e Olbrechts-Tyteca usam como recurso para elucidar a ausência de condições na argumentação trechos de *Alice no País das Maravilhas*, do escritor inglês Lewis Carroll. Para tanto os autores destacaram um enunciado para cada personagem com quem Alice se encontra – a Lagarta, o Camundongo e o Papagaio. O excerto¹⁰² transcrito a seguir foi escolhido por ser constituído de mais enunciados, de Alice com a Lagarta, e assim poder contribuir com mais detalhes para especificar a dificuldade de comunicação das personagens.

A Lagarta e Alice olharam-se uma para outra por algum tempo em silêncio: por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca, e dirigiu-se à menina com uma voz lânguida, sonolenta.

"Quem é você?", perguntou a Lagarta.

Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: "Eu – eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento – pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então.

"O que você quer dizer com isso?", perguntou a Lagarta severamente. "Explique-se!"

"Eu não posso explicar-me, eu receio, Senhora", respondeu Alice, "porque eu não sou eu mesma, vê?"

"Eu não vejo", retomou a Lagarta.

"Eu receio que não posso colocar isso mais claramente", Alice replicou bem polidamente, "porque eu mesma não consigo entender, para começo de conversa, e ter tantos tamanhos diferentes em um dia é muito confuso."

"Não é", discordou a Lagarta.

"Bem, talvez você não ache isso ainda", Alice afirmou, "mas quando você transformar-se em uma crisálida – você irá algum dia, sabe – e então depois disso em uma borboleta, eu acredito que você irá sentir-se um pouco estranha, não irá?"

"Nem um pouco", disse a Lagarta.

"Bem, talvez seus sentimentos possam ser diferentes", finalizou Alice, "tudo o que eu sei é: é muito estranho para mim".

"Você!", disse a Lagarta desdenhosamente. "Quem é você?"

(CARROLL, s.d., p. 48-49).

A passagem expõe a tentativa de um diálogo quando Alice se depara com mais um habitante do País das Maravilhas, a Lagarta. Ainda que as duas personagens compartilhem da mesma linguagem, observa-se a dificuldade efetiva do prosseguimento do diálogo. As razões

¹⁰²

O excerto faz parte do capítulo 5, denominado "Conselho de uma Lagarta".

de não haver comunicação serão expostas a seguir, à luz da teoria aqui abordada.

O que pode ser observado é que a Lagarta, na ânsia de saber quem era Alice, não lhe responde quando inquerida; Alice, por sua vez, estava mais preocupada em entender a causa de estar naquele mundo estranho e de suas alterações de tamanho do que em responder às indagações feitas. De modo que as duas não tinham apreço em ouvir e responder uma a outra, não reconheciam relações sociais mútuas que esclarecessem hierarquias, direito de precedência, nem funções que fizessem com que uma respondesse a outra (cf. PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A adesão para entabular uma conversa não ocorreu, pois não havia razões comuns para a comunicação.

A indagação "Quem é você?", feita pela Lagarta, inicia a tentativa de comunicação e reaparece ao final do excerto, levando-as novamente para ao início do monólogo. A circularidade das falas denota a não disponibilidade para apreciar a pergunta de uma e a resposta da outra.

Aplicado à constituição de uma *comunidade de espíritos*, pode-se dizer que o exemplo mostra que a formação de uma comunidade está intrinsecamente ligada à necessidade de que, ao se tomar a palavra, se saiba a razão de se dirigir ao outro e se tenha apreço pelo dizer do outro. Na situação descrita em *Alice no País das Maravilhas*, não havia acordo social sobre o que conversar. Mesmo a justificativa de Alice, de ela mesma não saber quem era, foi insuficiente para sensibilizar a Lagarta, e esta, ao ouvir o relato de sua futura metamorfose – transformação em crisálida e, posteriormente, em borboleta –, tampouco demonstrou esforço de compreensão. O fato de não existirem relações sociais entre Alice e a Lagarta resulta em um “ponto morto” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17). A metáfora expõe a constante suspensão do próprio diálogo, o que, diante da ausência do movimento de ambas, as faz retornar ao ponto de partida, um eterno recomeço, sempre um monólogo.

No excerto apresentado, parece que tanto Alice quanto a Lagarta dedicam-se a construir objetos de discurso comuns, mas o fazem sem êxito. A hipótese mais razoável é atribuir esse fracasso a uma discrepância quanto ao domínio de uma metalinguagem comum. Isso se evidencia nas perguntas de cunho metalinguístico, como por exemplo: "O que você quer dizer com isso?". Não parece faltar, portanto, uma língua comum, mas uma metalinguagem comum, na terminologia do funcionalismo de Jakobson. Ora, essa ideia pode ser associada à ideia de domínio de campos semânticos comuns, modo estruturalista de tratar o fenômeno. Valeria a

pena pensar também no modo como a AAD francesa interpreta esse mesmo fenômeno ao buscar regularidades específicas por meio da noção de discurso. Se essa aproximação for possível, poder-se-ia dizer que a incompreensão entre Alice e a Lagarta está ligada à construção de um terceiro elemento na comunicação, o objeto de discurso: em termos bakhtinianos, ele poderia ser visto como um conjunto de vozes sociais que torna possível a configuração de um dado objeto de discurso. A incompreensão entre elas seria, portanto, resultado das vozes sociais a sustentar duas diferentes **memórias discursivas** (PÊCHEUX, 1999, p. 52), tornando as falas alternadamente inacessíveis a uma e à outra personagem. Pode-se, pois, dizer que o que restou incompreendido são as vozes sociais que constituem o terceiro elemento da interação entre as personagens, vozes sociais que falam, portanto, no objeto de discurso construído.

De acordo com Bakhtin e o Círculo, Alice estaria num monólogo, de tal modo que sua palavra estaria “*isolada-fechada-monológica*, desvinculada de seu contexto linguístico e real” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 100, grifos dos autores). Por essa razão, a Lagarta não tinha como responder¹⁰³ à protagonista, não teria se formado a cadeia por meio da qual “o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, [1929] 2010a, p. 271). Para que a cadeia se forme é necessário que a palavra seja compreendida além do que se denomina “objeto-sinal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929] 2006, p. 100).

Para explicar o sentido assumido pela expressão *objeto-sinal*, é necessário retomar o entendimento dos autores a respeito de signo e sinal. Em um processo de comunicação, o falante ou o escrevente utilizam as formas da língua de acordo com um dado contexto, aí incluídas determinações das vozes sociais que sustentam o enunciado. Assim, a opção é pelo signo “variável e flexível”, e não pelo sinal “estável e sempre igual ao mesmo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2006, p. 94). Se pensarmos no ouvinte, para que haja compreensão, cabe-lhe perceber o “caráter de novidade [do signo] e não somente de conformidade à norma”; portanto o signo precisa ser “descodificado” (ibid., p. 94), ou seja, compreendido na variabilidade e flexibilidade do ato de comunicação. Por conseguinte, na passagem literária que nos está servindo de exemplo, o objeto-sinal prevaleceu em detrimento da compreensão do signo; não houve reação, tomada de posição a respeito do dito, pois a “língua ainda não [havia se tornado] língua” (ibid., p. 95). Portanto as vozes sociais que

¹⁰³ A resposta não necessariamente é simultânea, haja vista a atitude de resposta poder permanecer muda durante um tempo, pois, para Bakhtin ([1951-1953], 2010a, p. 292) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. Resposta denominada de “compreensão responsiva de ação retardada” (ibid., p. 292).

constituem o objeto de discurso não puderam ser nele reconhecidas. Por conseguinte é cabível depreender a noção de que só é possível responder quando a palavra se tornar signo, isto é, quando as vozes sociais constituintes de um objeto de discurso puderem, no todo ou em parte, serem reconhecidas.

Diante do exposto, parece mais acertado afirmar que, se para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a formação da **comunidade de espíritos** acontece entre o escrevente e o(s) destinatário(s), há todavia a participação de um terceiro: a relação com o **já-dito** para Bakhtin e o Círculo. Desse modo, ao trazer à composição o já-dito, acrescenta-se uma quinta condição para a formação a *comunidade de espíritos*, exposta no início da seção.

- 1) existência de uma linguagem em comum;
- 2) razões para se dirigir um ao outro;
- 3) compreender as relações sociais entre os participantes;
- 4) apreço em ouvir e responder ao outro (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17-18).
- 5) participação de um terceiro: a relação com o **já-dito** (BAKHTIN, 2010 a, b, c).

Nessa perspectiva, a argumentação está envolta às diversas relações do escrevente com outros enunciados – a relação com o já-dito. A relação não é somente com destinatário imediato. Há uma circulação mais ampla com outros enunciados. Intenciono mostrar que o objeto de discurso é produto de uma réplica de uma “voz social” que ficou sobre um determinado assunto, que pode ser o sentido de uma réplica mais literal ou de uma réplica constituída de certo sentido “inusitado”, mas sempre reacentuado na defesa de Bakhtin ([1975] 2010b). Sendo produto de uma voz social, o diálogo entre interlocutores presenciais se soma a outros diálogos na “heterogeneidade da temporalidade” (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 115). Em resumo, a *comunidade de espíritos* é constituída pelo escrevente, destinatário (s) e vozes do já-dito.

É possível nesta etapa – após a exposição das condições para se formar uma *comunidade de espíritos* –, fazer um apontamento relevante relativo à produção escrita analisada nesta tese. A redação do vestibular ou a produção de texto em sala de aula muitas vezes assumem o caráter de um monólogo em que os participantes pertencem a mundos distintos como em *Alice no País das Maravilhas*. Embora os escreventes conheçam aspectos da língua, disponham inclusive de vontade de entabular uma conversa, os motivos estão restritos ao cumprimento quase mecânico de um rito. Pode-se concluir que as condições para um diálogo envolvem, além de uma linguagem em comum, apreço entre os interlocutores, atenção à palavra do outro, acordos prévios que são resultado do convívio social, do reconhecimento de vozes sociais do campo do

vivido ou do relatado, criando, então, condições para o diálogo ocorrer.

Apresento dois exemplos de redações com o intuito de estabelecer uma relação com a argumentação sobre a formação de uma *comunidade de espíritos*. A primeira análise, do fragmento 5, trata das condições da formação de uma *comunidade de espíritos* e a segunda, fragmento 6, discute a reapresentação dos enunciados da coletânea, de modo a não haver uma mobilização do terceiro elemento distinta, na construção do objeto de discurso, em relação ao já apresentado no texto três da coletânea.

Fragmento 5

A relação homem/trabalho e sua percepção contemporânea

1§ Mesmo não sendo uma essência atemporal do homem, por que deixamos que essa relação se transformasse em uma arma escravagista de um poder econômico selvagem? Onde está sua contribuição para o enriquecimento moral e intelectual do homem? Porque de algo com tendência ao desaparecimento, passou a ser questão de vida ou de morte; onde uns se matam de tanto trabalhar e outros morrem por não ter trabalho? [...] por que motivo não temos mais trabalhos artísticos como o de Michelangelo ou Da Vinci ou Turner? O motivo é essa relação homem trabalho, o bem material [...], para uma causa de benefício coletivo, que ajudasse a humanidade na sua progressão moral e intelectual, que desse essência a vida de uma maneira filosófica. Onde ao final de um dia de trabalho, cada um de nós pudesse refletir sobre sua contribuição no mundo contemporâneo.

2§ Como seria o mundo hoje, se houvesse mais Michelangels, Da Vincis, e Turners? Se o trabalho fosse extinto e refundado?

3§ [...] espera-se do mundo uma nova percepção dessa relação homem/trabalho, não uma que seja baseada na utopia socialista e nem tão pouco no escravagismo capitalista, apenas uma que contemple a vida, e o homem enfim venha saber a que veio. (C42)

A construção do objeto de discurso no fragmento 5, *A relação homem/trabalho e sua percepção contemporânea*, é constituída por argumentos formados de interrogações oratórias induzidas pelos textos disparadores da coletânea com o intuito de desencadear uma discussão sobre a relação homem e trabalho. Para estabelecer força argumentativa à construção, o escrevente, por meio da figura de enálege de pessoa e número, ora conclama a si mesmo e ao interlocutor a refletir sobre o trabalho – *por que deixamos, por que motivo não temos, cada um de nós pudesse refletir* –, ora convoca o interlocutor à ação: *Onde está sua contribuição, refletir sobre sua contribuição*.

As perguntas e a permuta dos pronomes “nós” por “você” reforçam a imagem de um vestibulando, em uma *comunidade de espíritos*, que deseja mostrar condições de reflexão sobre

o tema, já proposto desde o título, para assim invocar uma ação do interlocutor: a participação na deliberação.

O primeiro parágrafo é construído por quatro questões retóricas. As duas primeiras trazem a **voz social de crítica ao capitalismo** proveniente das aulas de Sociologia, de Filosofia, de História ou mesmo da religião: *por que deixamos que essa relação se transformasse em uma arma escravagista de um poder econômico selvagem? Onde está sua contribuição para o enriquecimento moral e intelectual do homem?* Já a terceira é induzida pelo segundo excerto da coletânea, *onde uns se matam de tanto trabalhar e outros morrem por não ter trabalho?* A quarta questão em diálogo com o terceiro excerto da coletânea propõe pela **voz social da valorização do trabalho de arte** *por que motivo não temos mais trabalhos artísticos como o de Michelangelo ou Da Vinci ou Turner?*

O segundo parágrafo retoma a argumentação proposta no primeiro parágrafo a partir de duas outras perguntas. A primeira retoma o tema já proposto pela **voz social de valorização da arte**: *Como seria o mundo hoje, se houvesse mais Michelangelos, Da Vincis, e Turners?* E a segunda estabelece uma questão ainda mais complexa. O escrevente pela conjunção subordinativa condicional *se* provoca o leitor a pensar numa possibilidade: [*Como seria o mundo hoje*] *se o trabalho fosse extinto e refundado?* A conjunção *se* estabelece um encaminhamento para uma compreensão do destinatário que haveria na sequência um argumento expondo um vínculo causal relacionando o fato à consequência, mas o escrevente interrompe e não especifica a consequência.

Na tentativa de responder às questões propostas no primeiro e no segundo parágrafos, no último o escrevente conclui:

3§ [...] espera-se do mundo uma nova percepção dessa relação homem/trabalho, não uma que seja baseada na utopia socialista e nem tão pouco no escravagismo capitalista, apenas uma que contemple a vida, e o homem enfim venha saber a que veio.

Nessa tentativa, o escrevente concebe que *o mundo deve ter uma nova percepção da relação homem e trabalho*. Já na tentativa de especificar o que seria o *novo*, ele insere uma posição moderadora entre a *utopia socialista e o escravagismo capitalista* e finaliza com proposta de uma **voz social hedonista**: *apenas uma que contemple a vida, e o homem enfim venha saber a que veio*.

Se pensarmos nos cinco pontos (1) existência de uma linguagem em comum; 2) razões para se dirigir um ao outro; 3) compreender as relações sociais entre os participantes; 4) apreço em ouvir e responder ao outro (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 17-18); 5) participação de um terceiro: a relação com o já-dito (BAKHTIN, 2010 a, b, c)) para se formar uma *comunidade de espíritos* essa redação é um exemplo em que há uma compreensão problemática das razões para se dirigir um ao outro; das relações sociais entre os participantes; participação de um terceiro: a relação com o já-dito. Desenvolvo a justificativa das três razões em conjunto.

Inicialmente, se analisada a estrutura argumentativa da redação, verificamos sequências argumentativas construindo-se em torno das perguntas retóricas demonstrando a fragilidade dos argumentos e evidenciando a inconsistência persuasiva do escrevente nas duas tentativas de respondê-las. O escrevente parece crer que o conjunto de perguntas retóricas tornaria mais eficaz o seu texto, mas elas não facilitam o diálogo com o interlocutor, pois ele não atendeu à prerrogativa da situação social – uma resposta à coletânea de textos e à instrução. O escrevente, ao não atender ou ter uma compreensão problemática das relações sociais entre ele e universidade, não atendeu ao historicamente estabelecido – regras de enunciação do como e o que dizer em um evento de vestibular, isto é, dos discursos que ela acolhe e considera aceitáveis. O escrevente parece desconhecer uma das condições para a formação de uma *comunidade de espíritos*, especificamente na situação de vestibular: o apreço ao interlocutor, compreendendo-o, a partir de um acordo prévio resultante do convívio social. Convívio este vivido ao longo da formação escolar básica, nas diferentes disciplinas que expõe o intuito da escrita de um texto, ou mesmo pela leitura do Manual do vestibulando, ainda pelas próprias relações sociais estabelecidas e aceitas na inscrição do vestibular. É na consideração de um acordo prévio na formação de uma *comunidade de espíritos* que o escrevente também expõe o reconhecimento de quais vozes sociais e quais argumentos estabelecem melhores condições para o diálogo ocorrer. E a estratégia do exercício reiterante de questões ao longo do texto demonstra um escrevente que mais tem a indagar a seu destinatário do que manifestar suas reflexões a este.

O exemplo de redação analisado tem semelhança a um monólogo de *Alice no País das Maravilhas*. Embora o escrevente-vestibulando conheça aspectos da língua, procure entabular uma conversa, a preocupação de muito mais interrogar o auditório, em uma sequência de perguntas, mostra a fragilidade da argumentação e evidencia a inconsistência persuasiva na construção do objeto de discurso. Se, como vimos, em um processo de comunicação o

escrevente utiliza as formas da língua de acordo com um dado contexto, aí incluídas determinações das vozes sociais que sustentam o enunciado, pode-se, então, observar que o escrevente, ao recortar vozes do já-dito e organizá-las na argumentação, não considera a relação social estabelecida com o destinatário imediato (a universidade e, mais particularmente, a banca de correção). Em hipótese, a incompreensão do escrevente está ligada ao modo como as vozes do já-dito são apresentadas na argumentação para construir o objeto de discurso “trabalho” em uma situação de vestibular.

É pertinente considerar que tais vozes sociais não estão em desacordo com a comunidade, porém a fragilidade se revela, antes de tudo, no modo como são recuperadas e apresentadas, ou seja, a finalidade do seu uso. A relação que elas têm com o todo do texto demonstram a não formação da *comunidade de espíritos*. A partir dessas afirmações, é relevante considerar que o modo como se dá o retorno das vozes sociais e sua reapresentação tem relação intrínseca com o gênero discursivo e não somente sua apresentação determina a eficiência de um gênero, mas a função que têm essas vozes em função do propósito do gênero.

Em termos de *ethos* discursivo, o escrevente se apresenta de modo a parecer pouco conhecer as regras sociais do gênero por meio do qual está se comunicando, inclusive pelo apelo caracterizado por uma conclusão do texto por meio de questões complexas, numa tentativa de síntese que não leva em conta as relações intrínsecas do problema apresentado ao longo do texto.

Fragmento 6

1§ [...] diferentes interpretações sobre a relação do homem com o trabalho são muito peculiares e podem estar relacionadas ao contexto, ao tempo e espaço [...]

2§ **O primeiro texto** revela uma visão histórica do trabalho como algo que foi inventado e que não pertence à essência humana. [...]

3§ **Do segundo texto**, infere-se uma visão realista e pessimista do trabalho, uma desilusão em relação ao progresso e à tecnologia. [...]

4§ **O terceiro texto** [...] apresenta uma visão mais positiva e otimista do trabalho. Adaptado de recente tecnologia da internet e falando de um artista da Renascença, [...]

5§ A subjetividade, portanto, parece estar presente nos três textos escritos sobre o trabalho. [...] seus autores filtram informações, palavras, idéias e abordam um mesmo assunto [...] (C34)

No fragmento 6, o objeto de discurso “trabalho” segue uma construção e uma progressão que obedece à ordem em que aparecem os três textos dados na coletânea. Os parágrafos correspondem, portanto, à ordem dos textos na coletânea e apresentam uma síntese do já-escrito: *O primeiro texto, Do segundo texto, O terceiro texto*. Mesmo a conclusão da redação é estabelecida a partir de uma retomada dos textos da coletânea.

Assim, o objeto de discurso “trabalho” não se distingue daqueles construídos pelos textos oferecidos. Contrariamente ao que ocorre na passagem entre Alice e a Lagarta, nesta reapresentação, outras vozes do já-dito não são mobilizadas pelo escrevente.

Pensando em outra hipótese para a não mobilização de diferentes vozes do já-dito, considero a possibilidade de a história de letramento do escrevente se reduzir ao treinamento para a produção de seu texto levando em conta a coletânea. Isto, de fato, ele faz. Em outros termos, a imposição da situação imediata da prova de redação em um exame de vestibular, levaria o escrevente a reproduzir o treinamento obtido para a confecção de textos mais ou menos padronizados, em vez de se expor ao risco de elaborar diferentes objetos a partir da mobilização de outras vozes sociais.

2.4.5 Ação eficaz sobre espíritos: as estratégias argumentativas como recursos discursivos

A teoria da argumentação, como assinalai, objetiva estabelecer uma ação eficaz sobre a *comunidade de espíritos*, portanto, tese e argumentos não devem ser coercivos, não devem se impor pela força, e haverá adesão se o auditório considerar a validade da constituição dos argumentos.¹⁰⁴ Isso implica estar a argumentação marcada também pelo gênero discursivo. A exemplo das redações de vestibular, o escrevente se percebe na contingência de estabelecer

¹⁰⁴ Para Perelman (1999, p. 326), os argumentos podem ser considerados fortes ou fracos, em relação à força. A força está identificada com a eficácia na argumentação; para que tenha efeito sobre o auditório, é preciso que este considere o argumento relevante. Inicialmente, o orador deve apresentar um ponto de partida em comum – denominado de acordo prévio –, em seguida, para manter a intensidade, os elementos da argumentação devem estar interligados. Nas palavras de Perelman (id., p. 124) “a construção de um discurso não é unicamente o desenvolvimento de premissas dadas no início; é também o estabelecimento de premissas, explicitação e estabilização de acordos”. Desse modo os argumentos nas redações são articulados com a intenção de estabelecer certas orientações argumentativas para o objeto de discurso que visam ao convencimento. Em um gênero, como em análise, recursos linguísticos e discursivos são utilizados para tornar o discurso mais persuasivo e provocar a adesão do interlocutor.

certas orientações argumentativas na construção do objeto de discurso visando ao convencimento/persuasão do auditório. Com base nisso, nesta tese são analisadas as técnicas argumentativas¹⁰⁵ com o intuito de propor uma metodologia para analisar os diferentes esquemas argumentativos propostos nas redações.

Deste modo, a análise dos argumentos tem o intuito de caracterizar as vozes sociais que vêm assinaladas na construção do objeto de discurso e, sobretudo, tratar as mudanças de vozes sociais que ocorrem à medida que as relações de alteridade se constituem, o que se revela uma atividade complexa, pois implica recuperar, por meio de indícios, as relações dialógicas de sua construção. Por conseguinte, por meio da noção de auditório, será realizada adiante a análise da dinâmica textual-discursiva das relações de alteridade.

Com a finalidade de expor as técnicas argumentativas, na sequência, apresento em forma de quadros, a síntese dessas técnicas, especificando as mais recorrentes ao se dar a análise do *corpus*. Cada quadro, dividido em técnicas e exemplos,¹⁰⁶ ilustra características de cada técnica argumentativa. Os exemplos foram obtidos da pesquisa realizada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 4) em diferentes obras para expor “técnicas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu consentimento”.

De acordo com os autores, a argumentação pode ser caracterizada por dois conjuntos, **processos de ligação** e **processos de dissociação**. Enquanto os de ligação aproximam elementos de um conjunto e mantêm entre eles um vínculo positivo ou negativo, os de dissociação rompem elementos, estabelecendo muitas vezes significados diversos dos já estabelecidos.

Desse modo, o primeiro conjunto, os **processos de ligação**, é composto de argumentos quase-lógicos, de argumentos baseados na estrutura do real e de argumentos que fundam a estrutura do real. Os quase-lógicos se valem de certa força de convicção racional, na medida

¹⁰⁵ O pesquisador mais do que o escrevente vê o processo de construção das técnicas, mesmo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 137), ao apresentarem as técnicas, alertam para o fato de que a seleção é parcialmente consciente pelo orador.

¹⁰⁶ Em relação aos exemplos, os autores especificam que se pode incorrer em imprecisão, visto que o sentido de um argumento isolado do contexto pode apresentar riscos. Apesar disso, acredito que seja uma maneira bastante didática de argumentar. Os riscos se referem, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 211-213), i) ao fato de que o argumento apresentado como exemplo é somente um elo da argumentação, o qual faz parte de uma argumentação mais ampla, a do texto como um todo; e ii) ao próprio caráter equívoco da linguagem, reconhecendo-se, assim, que ocorre a interpretação das palavras do texto fonte, razão para se justificar outra classificação para os mesmos trechos.

em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Os argumentos relacionados à estrutura do real se fundam no real, formulando-se premissas baseadas em certa constituição objetiva de argumentos. Os últimos também se valem do real, mas especificam o caso particular real com o exemplo, a ilustração, o modelo.

No quadro 1, a seguir, os argumentos quase-lógicos estão relacionados ao aspecto racional, sua força de persuasão está nos esquemas que visam tornar argumentos comparáveis, semelhantes um ao outro, homogêneos.

Quadro 1 – Argumentos quase-lógicos

Exemplo	Explicação
<p><i>Identidade e definição</i> Ex.: Definição de <u>causa</u>: Aquilo cuja essência envolve a existência, ou (<i>sive</i>) aquilo cuja natureza só pode ser conhecida como existente; definição de <u>substância</u>: o que está em si e é concebido por si, isto é, (<i>hoc est</i>) aquilo cujo conceito pode ser formado sem necessitar do conceito de outra coisa (Spinoza, <i>Ética*</i>).</p>	<p>O exemplo especifica o procedimento mais característico para identificação de uma noção: o uso de definições, tendo em vista a possibilidade de significados variados para uma mesma definição (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 238-241).</p>
<p><i>Divisão do todo em partes</i> Ex.: Todos os homens cometem a injustiça com <u>três finalidades</u> (esta, essa ou aquela); e por <u>duas razões</u> o delito era impossível; quanto à terceira, os próprios adversários não a mencionam (Aristóteles, <i>Retórica*</i>).</p>	<p>O argumento por divisão se reconstitui em um conjunto dado por operações de adição, subtração, combinações. A concepção do todo como a soma de suas partes serve de fundamento para uma série de argumentos que podem ser qualificados de argumentos de divisão ou de partição, de modo que o argumento por enumeração é frequente, como no exemplo citado por Aristóteles (<i>ibid.</i>, p. 265-268).</p>
<p><i>Os argumentos de comparação</i> Ex.: [A alma], dirá Plotino, purificada das máculas deste mundo e preparada para voltar ao seu pai, é tomada pela alegria. Para aqueles que ignoram esse estado, que imaginam pelos amores daqui da terra o que deve ser o encontro do ser mais amado, os objetos que aqui amamos são mortais e caducos; não amamos senão fantasmas instáveis; e não os amamos realmente; não são o bem que buscamos (Plotino, <i>Enéades*</i>).</p>	<p>Procedimento que consiste em cotejar elementos com objetivo de avaliá-los uns aos outros. As comparações podem ser por oposição, por ordenamento e por ordenação quantitativa. No exemplo ao lado, o cotejo entre Deus e os seres humanos intervém no proveito do termo superior e inferior. Os partidários do amor divino, mesmo desprezando o amor terrestre, só o valorizam por comparação (<i>ibid.</i>, p. 274-277).</p>

* Em todos os exemplos são mencionados autores e obras apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Os Quadros 2 e 3 aludem aos argumentos classificados de acordo com as estruturas do real. Contudo, segundo os autores, não é a descrição objetiva do real que está em análise, mas

a maneira como se apresentam as opiniões sobre esse real. Vejamos o exemplo de como o real é construído a partir de duas conjunções: o *portanto* e o *por isso*.

O significado atribuído a uma conjunção conclusiva, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), como “portanto”, altera-se de acordo com o modo como é empregada pelo orador e segundo as opiniões do ouvinte. Caso o orador pretenda um efeito argumentativo mais coercitivo, pode acrescentar outra conjunção: “por isso”, mas, mesmo com o reforço das conjunções, o ouvinte pode considerar a ligação insuficiente e não aceitá-la. Argumentos baseados na estrutura do real são significativos para a presente pesquisa, pois a partir deles a construção do objeto de discurso se reveste de certa objetividade, o que faz com que haja menor possibilidade de rejeição por parte do interlocutor.

Especificamente, no Quadro 2, as ligações de sucessão, de acordo com os autores, evidenciam argumentos para unir um elemento às suas consequências ou às suas causas; ainda há aqueles que se aplicam a ligações de coexistência, unindo uma pessoa aos seus atos, um grupo ao indivíduo; um símbolo ao que é simbolizado e, além disso, os argumentos de dupla hierarquia ou relativos a diferenças de grau ou de ordem. Vejamos o que caracteriza cada uma dessas técnicas argumentativas.

Quadro 2– Argumentos baseados na estrutura do real – as ligações de sucessão

Exemplo	Explicação
<p><i>O vínculo causal e a argumentação</i> Ex.: Oh! Santo Deus!... Será possível que tais coisas se passem no mundo e que <u>os feiticeiros e os feitiços tenham tanta força que possam ter mudado o bom senso de meu amo</u> numa tão extravagante loucura? (Cervantes, <i>El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*</i>).</p>	<p>O vínculo causal visa, a partir de um acontecimento, aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que dele resultaria. O exemplo especifica o vínculo causal da prova de um fato mediante sua causa: Sancho Pança exclama incrédulo que Dom Quixote, ao assistir aos feitiços na caverna de Montesinos, tenha ficado louco (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 299-300).</p>
<p><i>O argumento pragmático</i> Ex.: Jamais se poderá <u>estabelecer ou salvaguardar a paz, nem a segurança nem sequer a simples amizade entre homens, enquanto prevalecer a opinião de que o poder é fundamentado sobre a Graça</u> e de que a religião deve ser propagada pela força das armas (Locke, <i>The second treatise of civil government and a letter concerning toleration*</i>).</p>	<p>O argumento pragmático permite apreciar um ato ou acontecimento de acordo com as consequências favoráveis ou desfavoráveis. No exemplo, Locke critica o poder espiritual dos príncipes e a propagação religiosa pela força das armas (ibid., p. 302-305).</p>
<p><i>A superação</i> Ex.: <u>O homem permanece, pois, biologicamente, um animal</u>. Veremos, mais tarde, que esse estado de coisas era necessário, pois <u>é lutando contra esses instintos</u></p>	<p>O argumento de superação apresenta a possibilidade de ir além, sem que se vislumbre limite na direção, com um crescimento contínuo de valor. O que vale é continuar, superar, transcender, no sentido indicado</p>

<u>que ele se humaniza</u> (LecomteduNouy, <i>L'homme et as destinée*</i>).	pelos temas propostos pelo orador. No exemplo ao lado Nouy expõe que mesmo o homem sendo animal, luta contra o próprio instinto (ibid., p. 327-329).
--	--

* Em todos os exemplos são mencionados autores e suas obras apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Os argumentos fundados sobre a estrutura do real se servem da validade dos argumentos quase-lógicos para estabelecer uma reciprocidade entre juízos admitidos e outros que se procuram promover (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297). O Quadro 3, a seguir, igualmente se vale do real, todavia especifica ligações que fazem parte do real. Por isso, os argumentos arrolados no conjunto de ligações de coexistência unem realidades díspares em que uma é mais explicativa que outra – é o caráter mais estruturado de um dos termos o especificador da ligação de coexistência. Diversamente do que ocorre na demonstração, em que a impessoalidade é utilizada, na argumentação pressupõem-se ligações entre orador e o objeto de seu discurso, por essa razão os argumentos procuram estabelecer uma ligação por analogia com a realidade existente ou recriada. As técnicas, então, visam ora regularizar, ora particularizar, ora generalizar a realidade.

Quadro 3 – Argumentos baseados na estrutura do real – as ligações de coexistência

Exemplo	Explicação
<p><i>A pessoa e seus atos</i> Ex.: Um <u>herói</u> é, acima de tudo, um <u>homem que realiza coisas heroicas</u>; e seu “heroísmo” reside em <u>seus atos</u>. Mas, em seguida, um <u>herói</u> pode ser <u>um homem com potencialidades de ação heroica</u>. Os <u>soldados</u> que vão à guerra <u>são heróis</u> nesse sentido ... Ou um <u>homem</u> pode ser considerado herói porque <u>realizou atos heroicos</u>, enquanto, em <u>seu estado atual</u> pode estar, em todo caso, <u>velho demais ou fraco demais para realizá-los</u> (Burke, <i>A grammar of motives*</i>).</p>	<p>A relação entre pessoa e ato é construída na argumentação. É importante considerar que concepção de pessoa varia conforme as épocas e os atos são indícios que permitem construir uma imagem de pessoa, entre eles as ações, os modos de expressão, as reações emotivas. Algumas técnicas linguísticas contribuem para acentuar a relação pessoa e ato, por exemplo: o nome próprio; ou certos traços de um ser, a exemplo da caracterização de um pai ser avarento; um epíteto, como o herói Carlos Magno, da barba florida. No exemplo ao lado, é devido à estabilidade das características de herói, de um modo intemporal, que se aceita a argumentação elaborada (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 333-335).</p>
<p><i>O argumento de autoridade</i> Excepcionalmente, aqui não trago exemplos, visto serem as autoridades invocadas variáveis: algumas categorias de homens – cientistas, filósofos, os padres da igreja; às vezes a autoridade é impessoal – a física, a religião, a Bíblia; às vezes autoridades são designadas pelos nomes.</p>	<p>O argumento de autoridade utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que tenham prestígio como meio de prova a favor de uma tese.</p>

<p><i>O discurso como ato do orador</i></p> <p>Ex.: Um <u>clérigo mundano ou irreligioso, se sobe ao púlpito, é declamador</u>. Há, pelo contrário, <u>santos homens cujo caráter, sozinho, é eficaz para a persuasão</u>: eles aparecem, e um povo inteiro que deve escutá-los já <u>fica emocionado</u> e como que <u>persuadido por sua presença</u>; o discurso que vão pronunciar <u>fará o resto</u> (La Bruyère, <i>Caractères, de lachaire*</i>).</p>	<p>O discurso é a manifestação por excelência da pessoa, é sinal de interação entre orador e discurso. O orador expõe seu prestígio que cresce ou decresce consoante os efeitos da argumentação. Os antigos mestres da retórica – relembram Perelman e Olbrechts-Tyteca –, recomendavam atrair a estima, a benevolência, a simpatia para seu auditório, assim, o orador inspiraria confiança, pois sem ela o discurso não merece crédito. Os membros de um júri apreciarão de modo muito diferente as mesmas observações pronunciadas pelo juiz, pelo advogado ou pelo promotor. Para atingir esse objetivo, o orador deve fornecer um contexto ao discurso, o que auxilia a determinar a opinião que o auditório dela terá. Segundo os autores, o que se chamava de <i>ethos</i> oratório se resume à impressão que o orador, por suas palavras, dá a si mesmo. No exemplo, La Bruyère ao correlacionar o discurso de clérigo mundano ou irreligioso ao de santos homens expõe às diferentes valorizações ao discurso, tendo em vista a correlação discurso e valorização do orador (ibid., p. 361-363).</p>
---	---

* Em todos os exemplos são mencionados autores e obras apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Além dos anteriores, os Quadros 4 e 5 tratam também dos argumentos de ligação, vistos como argumentos vinculadores de noções. No Quadro 4, são exploradas as argumentações fundadas no caso particular: pelo exemplo, pela ilustração e pelo modelo e o antimodelo.

Quadro 4 – As ligações que fundam a estrutura do real – o fundamento pelo caso particular

Exemplo	Explicação
<p><i>A argumentação pelo exemplo</i></p> <p>[Todos os povos veneram os sábios]. Por exemplo, os <u>pários</u> veneraram <u>Arquíloco</u> apesar de suas difamações; e os <u>quios</u>, <u>Homero</u>, que entretanto <u>não era seu concidadão</u>; e os <u>mitilenses</u>, <u>Safo</u>, conquanto fosse uma mulher; e os <u>lacedemônios</u>, <u>Quilão</u> ... conquanto tivessem <u>pouquíssimo gosto pelas letras</u>... (Aristóteles, <i>Retóricas*</i>).</p>	<p>O emprego do exemplo na argumentação muitas vezes se apresenta em forma de fatos, permitindo generalizações e fundamentando uma regra. Deve usufruir estatuto de fato, mesmo que provisoriamente e sua vantagem está em dirigir a atenção do interlocutor a ele. Quando dois fenômenos são subsumidos sob um mesmo conceito, a assimilação deles resulta da própria natureza das coisas, ao passo que a diferenciação parece necessitar uma justificação. No exemplo contíguo Aristóteles aborda as características dos sábios em diferentes povos da Grécia (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 399-400).</p>
<p><i>A ilustração</i></p> <p>Ex.: ... ora não há ninguém que não deseje ver claramente o fim em tudo. É isso que explica que, tendo chegado às balizas do estádio onde se faz a</p>	<p>As ilustrações esteiam regularidades, têm a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita e devem impressionar vivamente a imaginação, conter detalhes contundentes e concretos para impor a</p>

<p>curva, os corredores ficam ofegantes e sucumbem, ao passo que, antes, enquanto tinham a meta diante dos olhos, não sentiam cansaço (Yves Gandon, <i>Lédémondustyle*</i>).</p>	<p>atenção. Essa estratégia aumenta a presença na consciência e pode facilitar a compreensão de uma regra, por meio de um caso de indiscutível discussão. Gandon ilustra sua afirmação inicial com a imagem de corredores e a possibilidade de fraquejarem ao não visualizarem o fim da corrida (ibid., p. 407-409).</p>
<p><i>O modelo e o antimodelo</i> Ex.: O <u>macaco imita o homem</u>, que ele teme, não imita os animais, que despreza; <u>julga bom o que é feito por um ser melhor que ele</u> (Rousseau, <i>Émile*</i>).</p>	<p>Podem servir de modelos e de antimodelos pessoas, grupos, épocas cujos prestígios sejam (des)valorizados. O valor do modelo é reconhecido previamente, serve como premissa para a força da argumentação; já a referência ao antimodelo provoca afastamento das características. Ao propor um modelo ou antimodelo, o orador se esforça para se aproximar ou se distinguir deles. No exemplo ao lado, Rousseau busca refletir sobre as relações do homem e seus modelos, a partir da imitação que o macaco faz do homem (ibid., p. 413-414).</p>

* Em todos os exemplos são mencionados autores e suas obras apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

No Quadro 5, são exploradas as argumentações fundadas no raciocínio por analogia, incluindo a própria analogia e a metáfora.

Quadro 5 – As ligações que fundam a estrutura do real –o raciocínio por analogia

Exemplo	Explicação
<p><i>Analogia</i> Ex.: Assim como <u>olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia</u>, <u>a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas naturalmente evidentes</u> (Aristóteles, <i>Metafísica*</i>).</p>	<p>Na analogia o primeiro par (A-B) deve ser menos conhecido do que o segundo (C-D). O par que é objeto de discurso é denominado de tema; o segundo, de foro, ao qual se efetua a transferência, a analogia. O foro é mais conhecido do que o tema, e deve esclarecê-lo ou estabelecer valor. No exemplo ao lado, o foro – inteligência da alma/coisas evidentes – esclarece o tema – olhos dos morcegos/luz do dia. Para ser classificado como argumento por analogia, os autores reforçam que tema e foro devem pertencer a áreas distintas, devem relacionar dois casos particulares (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 423-424).</p>
<p><i>Metáfora</i> Ex.: O que a velhice é para a vida, a noite é para o dia. Logo, diremos a <u>noite velhice do dia</u> e a <u>velhice noite da vida</u> (Aristóteles, <i>Arte poética*</i>).</p>	<p>O argumento pela metáfora tem vínculo com a analogia, mas condensada, resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema. Tem-se então a semelhança de estruturas: A (velhice-vida) está para B (dia-noite) assim como C (noite-velhice) para D (dia-vida). Na metáfora somente a expressão C e D são expostas (ibid., p. 453-455).</p>

* Em todos os exemplos são mencionados autores e suas obras apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

No Quadro 6, são exploradas as figuras de retórica e argumentação, tais como a interrogação oratória e a enálege.

Quadro 6 – As figuras de retórica e argumentação

Exemplo	Explicação
<p><i>A apóstrofe, a interrogação oratória</i> Ex.:Ora, pergunto-<u>vos</u>, exclama Massillon, e vô-lo pergunto pasmo de horror, não separando nesse ponto e minha sorte da <u>vossa</u>... (Massillon, <i>Sermon XIX</i>: sur le petit nombre des êlus, t. I, col.722*).</p>	<p>O emprego da interrogação oratória na argumentação visa convocar o interlocutor a refletir e a participar sobre o tema proposto em um enunciado. No exemplo o orador por meio do verbo perguntar solicita ao juiz que reflita sobre a situação e convida-o reiteradamente pela repetição do verbo e pronome a participar da deliberação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 202).</p>
<p><i>Enálege da pessoa e enálege do número de pessoas</i> Ex.:E aí <u>tendes</u>, <u>meu caro ouvinte</u>, com que <u>vos</u> instruir e <u>vos</u> confundir ao mesmo tempo. Queixai-<u>vos</u> do excesso de <u>vossas</u> desditas... Ora, o que mais consolador em <u>nossas</u> penas? Deus <u>me</u> vê, conta <u>meus</u> suspiros, pesa <u>minhas</u> aflições, olha <u>minhas</u> lágrimas correrem... (Massillon, <i>Sermon IV</i>: pour le second dimanche de l’avent. Sur les afflictions, t. I, col. 241*).</p>	<p>O exemplo contíguo expõe a mudança de pessoa com intuito de persuadir o interlocutor a analisar a questão discutida. Em um primeiro momento o orador dirige-se ao interlocutor na segunda pessoa do plural “vós”, na sequência procurando sensibilizá-lo passa a se solidarizar a ele, “nossas penas” e finaliza trazendo o tema para si com verbos e pronomes na primeira pessoa do singular “eu” (ibid., p. 202).</p>

* Em todos os exemplos são mencionados autores e suas obras apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Os quadros anteriores trataram dos argumentos de ligação, vistos como argumentos vinculadores de noções. Apresento, no Quadro 7, argumentos em que o orador não concebe existência de ligações entre termos. A **dissociação das noções** visa a especificar ligações não mais aceitas, acarretando “um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 468).

Quadro 7– A dissociação das noções

Exemplo	Explicação
<p><i>Ruptura de ligação e dissociação</i> Ex.: <u>Nem o direito nem a arte de governar</u>, escreve ele [Locke], <u>acarretam</u> necessariamente um <u>conhecimento</u></p>	<p>Argumentos que utilizam a técnica da ruptura de associações tratam de se contrapor às ligações que foram consideradas aceitas. Essa dissociação das</p>

<p><u>certo de outras matérias, menos ainda o da verdadeira religião. Pois, se assim fosse, como seria possível que os senhores da terra divirjam</u> tão profundamente, como é o caso, <u>em matérias religiosas</u> (Locke, <i>The second treatise of civil government and a letter concerning toleration</i>*).</p>	<p>noções determina um remanejamento de dados que sustentam a argumentação. A dissociação exprime uma visão de mundo, estabelece hierarquias, cujos critérios se esforça para fornecer. No exemplo contíguo, Locke, para quem toda a igreja é apenas uma associação voluntária cuja meta é a salvação de seus membros, recusa o vínculo estabelecido, em sua época, entre o Estado e a religião (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 467-469).</p>
<p><i>As definições dissociadoras</i> Ex.: Por “<u>trabalho</u>”, entendo a <u>ação feita para o Divino</u> e cada vez mais com o Divino – apenas para o Divino, e nada mais (Aurobindo, <i>Le guide du yoga</i>*). Ex.: O <u>trabalho</u> é a <u>medida real do valor de troca de todas as mercadorias</u> (Smith, <i>The wealth of nations</i>*).</p>	<p>A estratégia da dissociação nocional muitas vezes fornece o sentido oposto ao habitual. É o que se verifica nos exemplos ao lado. Se o primeiro trata do trabalho como <i>ação feita para o Divino</i>; em oposição, o segundo concebe-o <i>como medida real do valor de troca de todas as mercadorias</i> (ibid., p. 504-505).</p>

Embora os tipos de argumentos tenham sido apresentados separadamente, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) advertem a importância de tratá-los em interação constante – interação entre os argumentos, entre a conclusão, entre o conjunto da situação argumentativa e com o próprio discurso, ou seja, com a situação contextual em que ocorre a argumentação. De acordo com os autores, é a formação da *comunidade de espíritos* a partir de cada situação comunicativa a responsável pela escolha e a ordem da argumentação. É este o ponto principal na análise das técnicas argumentativas – a formação da comunidade de espíritos – os interlocutores, a situação enunciativa que os envolve. É nessa perspectiva que também pretendo observar os argumentos como réplicas a um já-dito e desse modo analisar os diversos letramentos que, mais ou menos marcados, caracterizam, nas redações do *corpus*, a formação do escrevente. A análise volta-se, então, para os argumentos, funcionando como indícios de réplicas às vozes sociais surgidas da relação com o que vem marcado com o objeto de discurso.

3. DIALOGIA, LETRAMENTO(S) E ARGUMENTAÇÃO: METODOLOGIA

Como antecipei na introdução, a elaboração da tese se delinearía na constituição de três eixos discursivos – **o do objeto de discurso dialógico, o do(s) letramento(s) e o da argumentação**. Neste capítulo, conjugo os três eixos especificados ao paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), com o intuito de buscar indícios da atividade do escrevente na construção do objeto de discurso, bem como de apreender as marcas construídas em sua dialogia. Ao congrega os eixos e a proposta do paradigma indiciário, busco expor a trajetória metodológica da pesquisa evidenciando as relações entre as teorias abordadas e o *corpus*. Para tanto, destaco as etapas a serem seguidas neste capítulo: i) retomo o objetivo principal desta tese, as hipóteses de pesquisa e as perguntas norteadoras (3.1); ii) trato do modo como ocorreu a seleção de redações representativas do *corpus* para análise (3.2); iii) apresento o paradigma indiciário, particularmente, a noção de indício, associado às relações dialógicas (3.3); e, por último, iv) aponto os procedimentos de análise (3.4).

3.1 PERGUNTA NORTEADORA, OBJETIVOS DA TESE, HIPÓTESES DE PESQUISA

Como ficou dito, a proposta da pesquisa decorreu da observação de que os estudos da referenciação não consideram o diálogo com o já-dito, razão pela qual procurei, na revisão da literatura, aproximar alguns aspectos de três campos teóricos: o da Análise Dialógica do Discurso (de **Bakhtin e o Círculo**), o do(s) **Letramento(s)** e o da **Nova Retórica**. Para propor uma metodologia de análise, integro conceitos desses três campos ao campo do paradigma indiciário, procurando, nas análises, recuperar fenômenos que, assumidos como indícios de modos específicos de construção do objeto de discurso, mobilizem tanto “as interlocuções diretas” quanto os “ecos longínquos” de certos dizeres, como defende Corrêa (1998a, p. 170).

Tendo em vista as considerações realizadas e assumindo que, ao lado da participação das chamadas “pessoas” do discurso “eu/tu” (BENVENISTE, 2006, p. 84) há sempre, na produção da linguagem, a participação de um terceiro elemento dotado de voz – justamente aquele que Benveniste, contrariamente a essa assunção, chama de “não-pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 292) – tomo como perguntadora norteadora da tese: de que forma esse terceiro elemento se mostra na produção do discurso?

Com o intento de respondê-la, conjugo a essa pergunta norteadora as seguintes questões:

a) Como, no gênero e nos enunciados genéricos estudados, o processo de enunciação organiza – impõe uma entoação invocadora de –vozes sociais, impondo presumidos sociais que constroem os objetos de discurso?

b) Quais são as vozes sociais mais presentes na construção dos objetos de discurso?

Dessa forma, a busca se volta para os argumentos, que, neste trabalho, são tomados como indícios de réplicas a dizeres de “séries dialógicas” (CORRÊA, 2017, p.2, prelo)¹⁰⁷ socialmente estabelecidas e que se fazem presentes na construção do objeto de discurso.

Tendo assumido a participação de um terceiro elemento na produção do discurso e tendo ele sido descrito em termos das vozes que participam dos textos dos vestibulandos, o passo

¹⁰⁷ As séries dialógicas se manifestam a partir do “outro representado pelo já-dito” de forma que as “vozes sociais ganham vida não apenas nos limites internos de uma única esfera de atividade humana, mas também na relação entre esferas, onde se dão as práticas sociais” (CORRÊA, 2017, p. 2, no prelo).

seguinte consiste em definir essas vozes segundo as práticas letradas a que o escrevente tem/teve acesso (direto ou indireto).

Para discutir tais aspectos, defino como objetivos específicos:

- 1) Especificar a noção de um terceiro participante (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926), como constituinte da relação enunciativa.
- 2) Operacionalizar a noção de “voz social”, no sentido bakhtiniano, para a descrição da construção dos objetos de discurso.
- 3) Observar como as réplicas são dadas a uma voz social no processo de construção do objeto de discurso no movimento de passagem por diferentes práticas letradas que, mais (ou menos) marcadas, caracterizam a formação do escrevente e sua filiação a certa(s) *comunidade(s) de espíritos*.
- 4) Mostrar que a singularidade histórica dos objetos de discurso nos textos está ligada à procedência social do sujeito, entendida como determinação sócio-histórica também por ser produto do que fica atribuído ao sujeito na relação dialógica, que inclui o que se atribui a ele de experiência quanto a práticas letradas.
 - 4.1) vozes do saber formal: ¹⁰⁸ emergência de saberes estritamente escolarizados provenientes das diferentes disciplinas (História, Filosofia, Sociologia, Literatura);
 - 4.2) vozes do saber informal: emergência de saberes não estritamente escolarizados (da cultura de massa, do dito popular, da religião, da família).

Considerado, portanto, o objetivo geral e as perguntas norteadoras, são as seguintes **as três hipóteses** que orientam o olhar para os indícios, todas elas levando em conta a relação entre paradigma indiciário e aspecto dialógico da linguagem:

- 1) Aquilo que é posto na terceira pessoa, aquilo de que se fala/escreve, quando considerado como produto da interação locutor/destinatário(s), traz, da interação presencial e do apelo ao já-dito, um terceiro elemento (uma terceira voz) na

¹⁰⁸ Retomar nota de rodapé 5.

composição do objeto de discurso. Este último, por se constituir a partir de um já-dito, de uma voz social, expressa uma réplica específica do locutor, de acordo com as diversas posições – as diferentes experiências sociais – que ele, na qualidade de escrevente, assume na interação.

- 2) Pensar o objeto de discurso como organizado por uma voz social, ou, mais propriamente, como um concerto de vozes sociais, é, portanto, assumi-lo como produto da réplica do locutor a destinatários (BAKHTIN, [1979] 2010a), o que permite refletir não só sobre a interação presente, mas também – constituindo-a – sobre possíveis dizeres ligados a práticas sociais recuperadas pelo escrevente. A captação dessa réplica deverá ser possível pela consideração:

- a) da situação imediata (*destinatário imediato*);
- b) de um grupo, de um campo específico, de uma área de especialidade (*destinatários presumidos*);

ou, ainda, pela consideração:

- c) de uma crença ou saber tomados como universais (*sobredestinatário*) a respeito de possíveis inserções em práticas de letramentos que constituíram o escrevente ao longo de sua formação.

Para verificar a validade dessas duas hipóteses, uma terceira, relativa à argumentação, é de fundamental importância neste trabalho:

- 3) Considerando o papel ativo dos vários tipos de destinatário e, em particular, o do sobredestinatário, a análise permitirá afirmar que, nos textos, a argumentação é, por ele, orientada.

A confirmação ou refutação dessas hipóteses exige que se promovam classificações dos textos do *corpus*. Na sequência, são expostos os critérios estabelecidos para as classificações.

3.2 CLASSIFICAÇÃO DAS REDAÇÕES PARA A ANÁLISE

Tendo em vista que o *corpus* em análise é composto por 264 redações, dois critérios

foram estabelecidos para a separação dos textos em grupos. O primeiro critério de classificação foi determinado pela relação dialógica instaurada entre a **posição enunciativa do escrevente** e a **posição enunciativa dos destinatários**.

O **segundo critério** estabelecido foi o da **inserção do escrevente em práticas de letramento**, inserção observada a partir de vozes sociais representativas das dimensões do letramento formal e informal que o escrevente mobiliza para a construção do objeto de discurso. Este segundo critério está **ligado às réplicas ao já-dito e serve à construção dos argumentos nas redações**. Esses argumentos mantêm, naturalmente, um vínculo intrínseco com as relações dialógicas, inclusive com aquelas relacionadas às posições enunciativas do escrevente e dos destinatários. Em função destas últimas, propus a observação de diferentes *comunidades de espíritos*:¹⁰⁹

- 1) escrevente-vestibulando + auditório, tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção;
- 2) escrevente-vestibulando + auditório, tomado como família;
- 3) escrevente-vestibulando + auditório social, tomado como a comunidade formada pelo grupo profissional;
- 4) escrevente-vestibulando + auditório, tomado em deliberação consigo mesmo, ou seja, escrevente e, ao mesmo tempo, auditório).

Passo, doravante, a chamar, essas *comunidades de espíritos*, respectivamente, de: **escolar, familiar, laboral e autorreflexiva**. Embora tenha exposto as comunidades separadamente, em geral elas atuam em conjunto. A *comunidade de espíritos* escolar exerce influência na direção dos argumentos, pela imposição das circunstâncias da enunciação imediata, chegando a reger a organização das vozes sociais no discurso, exercendo força de entoação expressiva na construção dos objetos de discurso. Do mesmo modo que as *comunidades de espíritos* atuam concomitantemente, a posição enunciativa do escrevente varia: ora é vestibulando, ora é filho, ora é trabalhador; posições que podem se alternar em um mesmo texto. O intuito da separação de cada comunidade de espíritos é observar que a construção do objeto de discurso também está particularizada pelo diálogo entre o eu e o outro, organizada por argumentos característicos, esteadas por uma voz avalizadora do sobredestinatário.

¹⁰⁹

A noção foi extraída de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 17).

Tendo sido classificadas nesses diferentes grupos aos quais estou chamando *comunidades de espíritos*, as redações que se tornaram exemplos na tese foram selecionadas segundo o critério de sua representatividade em relação a cada uma dessas *comunidades de espíritos* com o intuito de ilustrar as análises no tocante à construção de objetos de discurso em torno do tema “trabalho”.

3.3 PARADIGMA INDICIÁRIO, RELAÇÕES DIALÓGICAS E INDÍCIOS

3.3.1 Paradigma indiciário

O historiador Carlo Ginzburg é reconhecido no campo das Ciências Humanas por trabalhar e propor um modelo epistemológico, que coaduna pesquisas qualitativas à observação de detalhes, denominado de **paradigma indiciário**. Para melhor entendimento da proposta do paradigma, realizo uma incursão em um ensaio central de Ginzburg a respeito deste tema (1989), *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, com intuito de especificar a noção de “detalhes” no paradigma indiciário. A atenção incidirá, por conseguinte, sobre a construção das hipóteses apontadas ao longo do ensaio para o surgimento do modelo.

A primeira hipótese de Ginzburg é a de que, nas ações do historiador de arte Giovanni Morelli,¹¹⁰ há traços da construção histórica do paradigma indiciário. Com o intuito de analisar, em museus, a veracidade da autoria de quadros antigos, discernindo originais e cópias, Morelli começa a perceber, por exemplo, que, em réplicas de algumas obras, alguns atributos se repetem, como os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino¹¹¹ ou o sorriso nos retratos pintados por Leonardo, o que ocorreria por serem atributos frequentes nas produções desses artistas. Pode-se dizer que Morelli passa a verificar uma hipótese construída ao longo de sua experiência profissional: características vistosas são mais imitáveis (GINZBURG, 1989).

A partir dessa hipótese, Morelli começa a estudar elementos menos aparentes nos

¹¹⁰ Ao publicar seu método, Morelli assinava com o pseudônimo de Ivan Lermolieff.

¹¹¹ Pietro di Cristoforo Vanucci, ou Pietro Perugino, ou Perugino (1450-1523) foi um pintor italiano, nascido na Cittadella Pieve (Perugia). O apelido do pintor é o gentílico de sua cidade de nascimento.

quadros, como lóbulo das orelhas, forma das mãos ou dos pés, para então catalogar outros traços dos quadros originais, minúcias que podiam ser comparadas à investigação de um detetive. As minúcias eram negligenciadas nas réplicas, visto não serem características de uma escola específica a que o pintor da obra original pertencia e eram, portanto, segundo Morelli, características reveladores dos momentos em que o controle do artista se esvanecia para dar “lugar a traços, puramente individuais” (GINZBURG, id., p. 150). O método morelliano consistia, então, em defender que a ausência desses detalhes atestava a falsidade de obras de arte, tendo em vista passarem despercebidos para um copista (cf. GINZBURG, 1989).

Ginzburg, prosseguindo com a hipótese de que o emprego do paradigma indiciário está no método morelliano, parte das correlações estabelecidas nos estudos de Wind (1972) e Castelnuevo (1968).¹¹² Ambos concebem em suas pesquisas a influência de Morelli na literatura e na psicanálise freudiana. Wind, ao analisar os livros de Morelli, observa aspectos próximos ao de um museu criminal, uma vez que destacam elementos incomuns se comparados com obras de outros historiadores de arte – apresentam ilustrações de dedos e orelhas, por exemplo. Posteriormente a essa analogia de Wind, Castelnuevo aproxima o método de Morelli ao do detetive Sherlock Holmes, personagem criada pelo escritor Arthur Conan Doyle.¹¹³ Em suas pesquisas, Wind instiga-se com a justificativa do historiador de que “a personalidade deve ser procurada onde o esforço pessoal é menos intenso”, pois os “pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (WIND, 1972, p. 63 apud GINZBURG, 1989, p. 146).

Ginzburg descobre que Wind, Castelnueva e Doyle se encontraram pessoalmente. Por ocasião de sua busca em se aprofundar nas teorias, este historiador, parte para pesquisas documentais com o intuito de reconstituir o contexto sócio-histórico em que se deram os encontros entre os três. Sua motivação foi observar como ocorreram as influências, para, então, estabelecer uma “conexão histórica” entre elas (GINZBURG, 1989, p. 12). A investigação de Ginzburg, explorando o paradigma indiciário, apresenta indícios de que os três¹¹⁴ conheciam o

¹¹² De Wind, *Arte e anarquia*; de Enrico Castelnuevo *Atribution*, em *Encyclopaedia universalis*. As referências às obras dos autores são citadas por Ginzburg (1989) nas notas finais do livro. Os dois autores referidos por Ginzburg são respectivamente Edgar Wind, historiador da arte, e Castelnuevo, historiógrafo da arte e historiador italiano.

¹¹³ Holmes é reconhecido na literatura de ficção por localizar pistas em indícios pouco perceptíveis, como pegadas na lama, cinzas de cigarro.

¹¹⁴ Ginzburg apresenta relatos detalhados de alguns encontros. Vejamos: Morelli e Doyle se conheceram por meio do tio de Doyle, Henry Doyle. O fato de o tio ser pintor e crítico de arte e tornar-se, em 1869, diretor da National Art Galley de Dublin proporcionara, em 1887, o encontro. Além desse fato, Ginzburg defende que Doyle

método morelliano e passaram a ser influenciados por este. Em relação a Freud, há referências nas próprias obras do psicanalista à influência de Morelli, como se lê na passagem:

Muito antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim a saber que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff [...] havia provocado uma revolução nas galerias da Europa [...]. [Ele conferia] importância às características dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes, **creio que seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica**. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos poucos notados ou despercebidos (II MOSÈ DI MICHELANGELO, 1976, p. 36-37 apud GINZBURG, 1989, p. 147, grifos meus).

Ginzburg, ao perceber que tanto Morelli, como Doyle e Freud eram médicos, parte da hipótese de haver traços da disciplina semiótica médica no paradigma indiciário. A hipótese encontra respaldo na defesa de Nöth (1995) de que a semiótica tem ancestralidade na história da medicina, dado que pode ser compreendida como o primeiro estudo diagnóstico dos signos das doenças. Parece que, se, por um lado, o diagnóstico médico está sustentado por sinais indicativos baseados na literatura, na experiência médica e no diálogo com o paciente; por outro, é a observação dos sinais ou das pistas menos visíveis deixadas pelo objeto investigado que constitui o paradigma indiciário. Entende-se, pois, que é na e pela percepção de historiador que Ginzburg observa algo em comum, considerado um padrão de ação entre os três. Desse modo, ter-se-ia para Ginzburg (1989): na arte, os signos pictóricos; na prática investigatória, os indícios; na psicanálise, os sinais ou pistas, que são entendidos como sintomas.

Expressões como indícios, sinais, pistas passam também a compor a metodologia das pesquisas qualitativas, especialmente na área da linguagem.¹¹⁵ Para especificar seu sentido, vou contrapor-la aos dados quantitativos do paradigma galileano – se os dados são visualizados e evidenciados pela repetibilidade e pela quantidade; em outra perspectiva, nas pesquisas qualitativas, a evidência não decorre da repetibilidade e da quantidade, como se pode na proposta de análise de Morelli para diferenciar quadros originais de cópias.

Contudo algumas questões vêm à tona quando se consideram os indícios, sinais, pistas

conhecia o método morelliano, pois produzira o catálogo das obras do museu com base na orientação de Morelli a Layard. Ginzburg chega a essa conclusão com a leitura da carta que Morelli envia Layard: “Ce que vous me dites de la Galerie de Dublin m’a beaucoup intéressé et d’autant plus que j’ai eu la chance à Londres de faire la connaissance personnelle de ce brave Monsieur Doyle, que m’a fait la meilleure des impressions ...hélas, au lieu des Doyle quels personnages trouvez vous ordinairement à la direction des Galeries en Europe” (GINZBURG, 1989, p. 262).

¹¹⁵

Conferir trabalhos de Abaurre (1988); de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991); de Corrêa (1998 a, b).

em relação à análise de produção de texto. Entre elas posso expor: Quais os procedimentos apontados por Ginzburg no paradigma indiciário que podem ser observados na análise produções de texto? O que são considerados indícios nas análises de produção de texto? Procuo refletir sobre essas questões na seção 3.3.3, antes porém é significativo expor a relação entre paradigma indiciário e perspectiva dialógica.

3.3.2 Paradigma indiciário e perspectiva dialógica

Com base no paradigma indiciário, este estudo busca indícios deixados nas redações de vestibular que permitam caracterizar a atividade do escrevente no seu trabalho com a linguagem, marcado, sempre, por pistas dialógicas. Desse modo, neste trabalho, o paradigma indiciário estará sempre associado à perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo.

Nem sempre os indícios se mostram facilmente ao pesquisador, visto a necessidade de uma interpretação de uma realidade. Assim, é preciso localizar “zonas privilegiadas” (GINZBURG, 1989, p. 177) para observação de um texto. Para estabelecer uma zona privilegiada, Duarte (1998) recomenda a observação atenta dos **dados**, seguida de uma seleção das melhores **hipóteses** dentre as várias possíveis. Adotando uma perspectiva dialógica, Corrêa (1998a, p. 170) defende que o estabelecimento dessas zonas privilegiadas depende da “**reconstrução da dialogia**, em que tanto os ecos longínquos como as interlocuções diretas têm seu papel reconhecido”. A dialogia referida por Corrêa envolve, portanto, tanto o diálogo imediato que o escrevente estabelece com seu destinatário quanto o mais longínquo, com o já-dito.

Em relação à como olhar para os dados e elaborar hipóteses, cabe elucidar que a construção de hipóteses parte da

aplicação de todo o conhecimento histórico do investigador sobre fatos análogos ao fato problemático observado, o que lhe possibilita intuir sobre a forma mais plausível de explicação. Não olhamos para um objeto de forma inaugural, como se ele jamais tivesse sido visto antes. Olhamos para ele a partir da adoção, consciente ou não, de pontos-de-vista teóricos historicamente construídos. É nossa formação histórica responsável pelas nossas crenças e verdades que nos direciona o olhar (SANTAROSA, 2000, p. 49).

Contudo, não basta estar precavido quanto à formação histórica que orienta o olhar. Segundo Santarosa, o pesquisador deve

aprender a desviar os olhos e duvidar daquilo que tendemos a olhar como imutável, eternamente pronto e acabado. Mas mesmo com esse desvio de olhar, continuamos atrelados inexoravelmente a nossa história e elaboramos compreensões do novo a partir do já conhecido, perspectiva em que o passado se faz presente, mas um passado renovado (SANTAROSA, 2000, p. 49).

Ainda segundo Santarosa, notemos que há, necessariamente, o diálogo com uma perspectiva teórica ao se abordar um dado que é, também, produto de uma voz social. Só há, portanto, construção de hipótese, quando há argumentação, isto é, quando se exerce um cotejo e um confronto entre perspectivas teóricas diversas.

O observado a partir da hipótese se torna um indício, que se constitui, segundo Pimentel (1989), em um “dado iluminador de uma hipótese inicial”, de modo que o pesquisador se coloca em um “movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para o fenômeno”. O indício não tem intuito de estabelecer uma prova incontestável, objetiva¹¹⁶ ou mesmo quantificável, mas de possibilitar ao pesquisador apresentar possíveis respostas para especificar interrogações que são consideradas e reconsideradas a partir das hipóteses durante o curso da pesquisa. A reconsideração é estabelecida no “processo” (ANDRÉ, 2000) à medida que teoria, metodologia e dados interagem.

Ao me referir às marcas e pistas construídas, é significativa a noção de diálogo para além das circunstâncias pragmáticas imediatas, visto ser o diálogo indicador de outras interlocuções na heterogeneidade temporal a partir da história de letramento do escrevente. É a análise do diálogo estabelecido que permite ressaltar características mais convencionais (típicas), isto é, esperadas em dada situações de interação, mas também características não convencionais (atípicas) que possibilitam investigar o objeto de estudo. Proponho-me, então, considerar desde as pistas mais visíveis nas redações de vestibular, ou seja, a alteridade constituída pela banca corretora, até aquelas alteridades constituídas no decorrer do desenvolvimento temático das redações.

¹¹⁶ Embora assumindo uma outra perspectiva teórica, a da Análise do Discurso Francesa, e não estando diretamente preocupada com o paradigma indiciário, Orlandi afirma que, no discurso, as marcas não são identificadas “mecânica e empiricamente”, como também “não são unívocas nem auto evidentes”, pois há uma relação intrínseca com as “condições de produção” do texto (ORLANDI, 1988, p. 54).

O estudo de Corrêa (1997) pode ser tomado como orientador para se discutir a articulação entre paradigma indiciário e perspectiva dialógica. Dentre os pontos de reflexão, nesse texto, o autor defende a possibilidade de articular essas duas perspectivas a partir da “recuperação” de relações dialógicas estabelecidas no texto. De maneira que a dialogia passa a ser um “recurso” para tratar da alteridade e, por conseguinte, para o tratamento da singularidade dos sujeitos e/ou dos dados (CORRÊA, 1997).

Ao adotar o paradigma indiciário e o quadro teórico da análise dialógica, é possível recuperar fenômenos que influenciam a construção dos indícios materializados, concomitantemente no que há de específico da situação enunciativa e no que há de elementos estabilizados nas interações ao longo da história. O indício revela o sócio-histórico que surge na significação. Segundo Tfouni (2008, p. 82), “não é mais a língua que é considerada como parâmetro, mas os discursos”. Isto se dá porque, no discurso, aliam-se materialidade linguística e sócio-histórica (COURTINE, 2014). Valendo-me das pistas conjugadas à materialidade linguística e às condições sócio-históricas do enunciado, procuro, a partir de hipóteses, interpretar e identificar marcas da relação do escrevente com o enunciado.

3.3.3 Paradigma indiciário e análise de produção de texto

Para refletir sobre as indagações elaboradas ao final da seção 2.3.1, apresento uma analogia bastante elucidativa construída por Ginzburg (1989) entre o paradigma indiciário e a observação de um tapete. Ao se visualizar o desenho de um tapete – argumenta o historiador –, depara-se, a princípio, com uma trama pouco definida, densa e homogênea; todavia, se houver a pretensão de uma maior definição, há necessidade de direcionar o olhar. E, a depender das direções do olhar – horizontal, vertical, diagonal –, distintos desenhos são evidenciados. Amparo-me nessa mesma analogia, mas agora aplicada à análise de produção de texto. Assim sendo,

- a) o tapete é o texto;
- b) a trama densa que se mostra como homogênea é o conjunto formado pelo conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo que compõem o texto;
- c) o desenho, nessa trama, será visualizado de acordo com a direção do olhar

do leitor/pesquisador, ou seja, de acordo com as hipóteses elaboradas pelo leitor/pesquisador; diferentes hipóteses resultarão, portanto, em desenhos distintos.

O pesquisador, diante de um texto a ser analisado, logo à primeira vista se depara com múltiplas possibilidades. Todavia, se for considerado um “gênero discursivo” (BAKHTIN, [1951-1953] 2010a, ver seção 2.3), este texto deixa de ser trama indefinida, passando a estar ligado à esfera, isto é, à sociedade e à história que o constituíram. Nessa mesma direção, em busca de um estudo mais específico do texto a ser analisado, o pesquisador pode observar em conjunto o conteúdo temático, a estrutura composicional, o estilo,¹¹⁷ ou mesmo ressaltar aspectos particulares¹¹⁸ do conjunto.

Ainda trabalhando com a analogia do tapete, visualizar o desenho compreende, também, a ideia de leitura como “diálogo entre perspectivas que se sobrepõem” (CORRÊA, 1992, p. 109). Sobreposição vista por Corrêa como “remissão” (id.) a diferentes perspectivas em textos já lidos, que se restabelecem pela memória discursiva no processo da enunciação. Em outros termos, o pesquisador, para “ver” indícios nos textos, tem de dialogar, retomando e se apoiando em leituras realizadas, em busca de respostas para a(s) hipótese(s) elaborada(s). Note-se que a alusão que Corrêa faz à noção de “remissão” é restabelecida pela memória discursiva e põe em questão o processo da enunciação, no qual o pesquisador, ao conjugar a leitura do texto às circunstâncias imediatas, retoma ao mesmo tempo circunstâncias já vividas em outros processos de enunciação. Portanto, o resultado ou, pode-se dizer, o desenho formado no tapete, está no texto e nas remissões que ele evoca.

Acrescento, por fim, que é possível levantar hipóteses quanto ao fato de que se há um desenho, houve alguém que “passou por lá” (GINZBURG, 1989, p. 152), ou seja, alguém teceu o tapete. Temos, portanto, indícios também de um sujeito que construiu o texto; entendendo-se “sujeito” como um ser de discurso, aquele que deixa marcas linguísticas e sócio-históricas.

Apresento, portanto, um tratamento para o texto escrito pela via do paradigma indiciário e é por esse viés que me proponho investigar o material em análise, as redações de vestibular. A adoção de procedimentos do paradigma indiciário na observação de indícios nas produções

¹¹⁷ A obra *Questões de estilística no ensino de língua*, de Bakhtin (2013), apresenta sugestões para o trabalho com o estilo.

¹¹⁸ Entre esses aspectos, pode-se citar a observação das vozes sociais na construção do gênero discursivo.

textuais pode levar a resultados que se opõem a versões convencionais, como o tratamento do texto orientado pelas relações internas da gramática da língua, pela atenção restrita ao desenvolvimento temático (fuga, tangenciamento ou desenvolvimento adequado do tema) ou pelo atendimento estrito à estrutura composicional. Assumindo outra perspectiva, a busca de indícios oportuniza, na leitura das produções textuais, outras interlocuções, tais como: (a) a **relação dialógica** estabelecida pelo escrevente com diferentes destinatários na construção do objeto do discurso; (b) os diferentes diálogos estabelecidos pelo escrevente com a (sua) **história de letramento(s)**; ou mesmo (c) a circulação das vozes sociais na **argumentação** construída a partir daqueles destinatários, da história de letramento(s) e das dimensões dos saberes formais e saberes informais. Nos três casos, observa-se a relação entre paradigma indiciário e perspectiva dialógica.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com intuito de observar a relação entre paradigma indiciário e perspectiva dialógica nos textos do *corpus*, apresento o procedimento de análise.

No tocante à organização argumentativa em sua dimensão discursiva, as marcas dos argumentos – indícios de réplica do escrevente as vozes sociais – estão correlacionadas às representações que o escrevente faz dos destinatários e de si mesmo, bem como a diferentes dimensões sociais do letramento, pelas quais ele circula.

É importante lembrar que, em consonância com o interesse em identificar um terceiro elemento dialógico na construção do objeto de discurso, marcado pela recuperação do já-dito, a detecção de indícios da remissão a esse terceiro elemento será observada, segundo quatro pré-requisitos. Denomino de pré-requisito, pois são requisitos inescapáveis para o procedimento indiciário de análise dos textos sob análise no *corpus* (cf., mais adiante, capítulo 4, seção 4.2)

Tendo em vista, também, que a construção do objeto de discurso está relacionada ao(s) destinatário(s), as três noções de destinatário são tomadas como recursos metodológicos para tratar dos diferentes recortes do já-dito. Como modo de acesso à construção do objeto de discurso nos textos, pode-se, pois, apontar um recurso metodológico, o da consideração do

destinatário, do qual derivam três caminhos:

- 1) Se o destinatário for imediato e se a interação for presencial, um aceno de cabeça, por exemplo, comporta, na qualidade de um ato de assentimento, o recorte de um já-dito feito por esse destinatário. Portanto, um aceno ou uma palavra podem significar para o locutor um aval (ainda que vindo da situação imediata) para prosseguir. No texto escrito, em que a situação imediata se constrói também por ausências, estas podem ser, por efeito de representação, consideradas como participantes *in locu*.
- 2) Se o destinatário for presumido, pode-se referir, por exemplo, a uma área de especialidade. Nesse caso e em outros semelhantes, o uso de um enunciado conhecido de um determinado campo é também afirmativo de um recorte do já-dito. Pode apoiar-se, para citar outro exemplo, num grupo religioso de que o escrevente e seu destinatário presumido participem. Nesses casos, o recorte do já-dito ocorre por meio de enunciados de especialidade, abrindo-se para a possibilidade de funcionar como um aval do destinatário presumido.

Se o destinatário for um sobredestinatário, já não se trata mais de uma área particular de especialidade, mas de toda a ciência, por exemplo. Ou, no caso de um grupo particular no interior de uma religião, não se trata mais apenas de presumir um destinatário comum, mas de concebê-lo como uma religião inteira, que se pretende como crença universal. Essa universalidade é ela mesma um destinatário, porém, por sua amplitude, ocupa os enunciados produzidos na interação entre interlocutores. Nesse caso, é, pois, um amplo recorte do já-dito – campo dessa crença tida como universal – que avaliza, ainda que sem se marcar, os enunciados produzidos na interação. O sobredestinatário pode também corresponder a grandes áreas da filosofia, da ciência etc.

4 ANÁLISES

Assumindo que, ao lado da participação das chamadas “pessoas” do discurso “eu/tu” (BENVENISTE, 2006, p. 84) há sempre, na produção da linguagem, a participação de um terceiro elemento dotado de voz – justamente aquele que Benveniste, contrariamente a essa posição, chama de “não-pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 292) –, procuro, neste capítulo, observar a construção de objetos de discurso sobre o tema do “trabalho” em cada um dos grupos de textos que, a partir do *corpus*, foram formados segundo a relação estabelecida com os destinatários virtualmente esperados pelos escreventes, conjuntos aos quais chamei, tomando de empréstimo expressão de Perelman e Tyteca (2005, p.17), *comunidades de espíritos*: 1) vestibulando + auditório, tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção; 2) escrevente + auditório, tomado como família; 3) escrevente+ auditório, tomado como trabalhador; 4) escrevente + auditório, tomado em deliberação consigo mesmo, ou seja, escrevente e, ao mesmo tempo, auditório; às quais passo, doravante, a chamar, respectivamente: comunidade **escolar, familiar, laboral e autorreflexiva**.

Apresento, num primeiro momento, os primeiros passos da análise: nas pegadas do paradigma indiciário (seção 4.1), subdividindo-a em subseções: descrevo o evento vestibular e a redação nesse evento (4.1.1); abordo brevemente o contexto social e histórico brasileiro do final da década de 90 até 2005 (4.1.2); comento o objeto de discurso “trabalho”, algumas de suas relações dialógicas na história (4.1.3), bem como a coletânea e o auditório (4.1.4). Num segundo momento, apresento três exemplos de redações de vestibular com o intuito de mostrar como foram realizadas as análises; em seguida, exponho as quatro *comunidades de espíritos* em separado com exemplos representativos de redações de vestibular e análises respectivas; na sequência, faço considerações a respeito da construção do objeto de discurso em cada *comunidade de espíritos*.

4.1 PRIMEIROS PASSOS DA ANÁLISE: NAS PEGADAS DO PARADIGMA INDICIÁRIO

Acredito que é, em princípio, pertinente adotar um procedimento similar ao de Ginzburg (2006) em *O queijo e os vermes*, no tratamento da produção de texto documentada – neste caso, redações de vestibular tomadas como material de investigação, razão que me faz abordar o evento vestibular e a redação no evento. Trata-se, na verdade, de reconstituir alguns aspectos do contexto sócio-histórico em que os escreventes se encontravam e, dessa maneira, estabelecer o ponto de tratamento dos dados de linguagem.

Para compreender o comportamento do moleiro Menocchio, o historiador, em *O queijo e os vermes*, consultou documentos dos processos abertos pelo Santo Ofício, considerou uma lista parcial de livros lidos, inclusive com busca atenta à temática que neles constava, bem como a influência que exerceram na cultura na Idade Média.

De modo muito mais modesto, mas procurando seguir procedimento semelhante, analiso, inicialmente, o evento vestibular/2006, do qual provém o *corpus* sob análise, e sua relação com a sociedade e a história brasileiras. Considero e apresento, brevemente, algumas características do Brasil entre o final dos anos de 1990 e de 2005 para situar o contexto sócio-histórico; prossigo com a abordagem do Manual do Candidato produzido pela instituição que aplica a prova, observando os parâmetros de avaliação da prova de redação e as leituras de obras literárias indicadas; e findo com a análise da proposta de redação, composta da coletânea de textos e da instrução para elaboração da proposta. Além do intuito de esboçar o perfil sócio-histórico, essa breve reconstituição objetiva levantar possibilidades de associação com a produção dos vestibulandos, já que as relações dialógicas estabelecidas nos textos partem, em primeiro lugar, do contexto criado pelo evento vestibular, mas não estão nunca desligados das condições sócio-históricas.

Principio abordando o evento vestibular¹¹⁹ na Universidade de São Paulo (USP). O vestibular é organizado, desde 1976, pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Os números indicam a dimensão do exame, 170.474 candidatos se inscreveram para concorrer a 11.597 vagas no ano de 2006, ocasião em que houve o segundo maior número de inscrições, superado somente pelo recorde de 2014. Além dos números expressivos e de ser um dos exames

¹¹⁹ A Fuvest é responsável, desde 1976, por organizar as provas para o vestibular da USP.

mais concorridos do país, a carta ao vestibulando, que aparece também no Manual, reforça o prestígio da instituição:

A USP é uma das três maiores Universidades de toda a América Latina e é reconhecida nacional e internacionalmente. A partir do instante em que vocês a ela adentrarem, tenham a certeza de que um amplo e especial panorama universitário estará à sua espera. Nós, aqui, intramuros, costumamos dizer que a Universidade é um mundo – de conhecimento, estudo, ensino, pesquisa, extensão. Este mundo estará aberto a todos vocês que forem aprovados no vestibular. Ele ampliará sobremaneira seu modo de ver e perceber o mundo, as pessoas e a própria vida. Isso porque nós, aqui, trabalhamos não apenas tendo em vista o ensino e a pesquisa – de ponta, em nosso caso –, mas ainda em prol da sociedade, que propicia e patrocina a Universidade (MANUAL DO CANDIDATO, 2006).

Com essa carta, o Manual destaca os méritos da instituição dentre as universidades brasileiras e internacionais, os quais a colocam em posição de receber relevante cobertura midiática,¹²⁰ sendo as aferições de qualidade um exemplo de divulgação que recebe bastante atenção, como o *ranking*¹²¹ da produção científica, ou mesmo a constante citação de nomes ilustres que lá estudaram e lecionaram.

O mesmo prestígio devotado à universidade na carta aos estudantes, encontra-se em parágrafos subsequentes no reconhecimento de que o exame vestibular é “um dos mais concorridos do país e mais bem elaborado”. A prova de Língua Portuguesa faz parte da segunda fase e é composta de dez questões dissertativas e de uma proposta de redação, esta última organizada a partir de uma coletânea de textos e de uma instrução.

As redações em análise, elaboradas no ano de 2006, compõem um conjunto de 264 redações. Desse conjunto, 100 redações são da capital paulista, 99 do interior paulista, 35 do litoral paulista e 30 de outros estados. A procedência da redação está assinalada com letra C (capital), I (interior), L (litoral), FE (fora do estado) e o número de ordem aparece ao final (exemplo: C15 = texto proveniente da Capital cujo número de ordem se refere ao conjunto das redações da Capital) Para efeito de análise, as diferentes procedências não são, no entanto, consideradas neste trabalho. Todas as redações são de candidatos ao curso de Letras e foram

¹²⁰ Seja para expressar números positivos ou negativos, a USP recebe ampla divulgação da mídia. Por exemplo: A USP recuou cinco posições na edição de 2014 do QS World University Ranking, ficou na 132ª colocação. Em 2013, ela havia ficado na 127ª posição. (Fonte G1. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=++usp+posi%C3%A7%C3%A3o+entre+universidades>>. Acesso em: jan. 2015).

¹²¹ De acordo com o *ranking* Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities 2014, a USP foi a universidade latino-americana mais bem classificada; mundialmente está em 62º lugar. Está em 1º lugar no *ranking* Webometrics que avalia as universidades da América Latina e dos países dos Brics (Fonte: Imprensa USP. Disponível em: <<http://www5.usp.br/66088/usp-fica-em-62o-lugar-no-national-taiwan-university-ranking/>>. Acesso em: jan. 2015).

selecionadas aleatoriamente pela Fuvest e disponibilizadas a pesquisadores, tais como os que integram o Grupo de Pesquisa CNPq *Práticas de leitura e escrita em português língua materna*, do qual faço parte.

Pensar o quadro social e histórico em que se deu o evento vestibular auxilia a observar as relações dialógicas estabelecidas pelo escrevente nas redações, tendo em vista que, ancorada na teoria bakhtiniana e do Círculo, a análise toma a redação como um enunciado, compreendida como um “elo na cadeia de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010a, p.296) produzida por sujeitos que respondem a representações sobre o outro, ora a partir da enunciação imediata, ora a partir de enunciados anteriores, ora a partir de projeções de enunciados futuros (cf., a propósito, Corrêa, 2006). Algumas determinações de ordem social e histórica podem, ainda que aqui arroladas de forma breve, dar ideia das “condições de produção” (PÊCHEUX, 1997, p. 77) que contribuíram para a configuração específica dos textos desse vestibular. Com elas, procuro esboçar o quadro social em que o escrevente se encontrava no Brasil, mas também indicar algumas relações dialógicas que perpassavam o discurso do professor, dos colegas e dos textos presentes na escola e posteriormente compõe as redações em análise. Eis, pois, algumas dessas determinações:

- de ordem tecnológica: a popularização da TV por assinatura, implantação da TV digital e o exponencial acesso à internet são fatos relevantes do período. Esses meios se consolidaram como veículos de comunicação devido à queda dos preços e da qualidade das conexões de banda larga, o que permitiu que houvesse mais acesso a eles e, conseqüentemente, a informações por eles veiculadas;
- em relação à educação: o Brasil ingressou no Pisa¹²² em 2000, com a realização de avaliação com foco em leitura. O resultado oficial revelou que a média nacional não passou dos 396 pontos,¹²³ ocupando os últimos lugares dentre os países avaliados. A

¹²² Programme for International Student Assessment (Pisa). O Pisa é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, sendo esta a idade em que se prevê o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional; no Brasil, esta fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A avaliação abrange três áreas do conhecimento e é aplicada a cada três anos, em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, foi Matemática e, em 2006, foi Ciências. (PORTAL DO INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: maio 2015).

¹²³ Pontuação equivalente ao Nível 1 (entre 335 e 408), e especifica atendimentos aos objetivos de: 1) Localizar informações explícitas em um texto; 2) Reconhecer o tema principal; 3) Construir conexão simples entre

partir da divulgação dos resultados negativos, repercutiram discursos de melhoria dos níveis educacionais e necessidade de o Brasil aprimorar a formação dos educadores e educandos;

- de ordem econômica: a economia brasileira cresceu 2,3% em 2005, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- dos indicadores sociais de 2002: de acordo com o IBGE, os indicadores caracterizam um traço da sociedade brasileira, a desigualdade. A exemplo: a) as mulheres ganham menos que os homens em todos os estados brasileiros e em todos os níveis de escolaridade, também se aposentam em menor proporção que os homens e há mais mulheres idosas que não recebem nem aposentadoria, nem pensão; b) o que pretos e pardos recebem é em média metade do rendimento de brancos em todos os estados; nem o aumento do nível educacional superou a desigualdade de rendimentos; c) mais da metade da população que trabalha não tem seguridade social: 46,1% de homens e de 45,1%; mulheres; d) metade dos trabalhadores brasileiros ganha até dois salários mínimos; e) a renda das famílias com filhos é menor do que a das famílias sem filhos (IBGE, Síntese de Indicadores Sociais, 2002).

Dentre os aspectos que constituem as condições de produção do evento em questão, estão as leituras das obras literárias indicadas para o vestibular de 2006: *Memórias de um sargento de milícias*, *O primo Basílio*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Poemas completos de Alberto Caetano*, *Macunaíma*, *Sagarana*, *A hora da estrela*. Embora sejam essas as indicações nominadas, no conteúdo da prova de Língua Portuguesa, no Manual do Candidato, os períodos literários também estão especificados com os principais autores e obras, portanto, a literatura solicitada para leitura no vestibular se estende a outros autores e outras obras. Desse modo, também esse conteúdo pode fazer parte da constituição dialógica nas redações.

4.2 O OBJETO DE DISCURSO “TRABALHO” E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA HISTÓRIA

O objeto de discurso “trabalho” está envolto na sociedade por diversas vozes sociais,

uma informação e seu uso cotidiano. (PORTAL DO INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: maio 2015).

visto que a relação homem e trabalho parece ser inegável, especificamente por ter sido ou ainda ser “uma forma de engate do sujeito no circuito social” (JERUSALINSKY, 2000, p. 9).¹²⁴ Tal relação é vivenciada desde a infância pelos questionamentos do que pretendemos ser quando crescermos, ou dos brinquedos e brincadeiras relacionadas a profissões. Passamos a infância e a juventude em instituições escolares sendo preparados para... o trabalho, pensando e sendo questionados sobre este mesmo tópico. Na vida adulta, parte significativa é reservada a horas de trabalho, ou ainda a horas de estudo para continuarmos a nos aperfeiçoar para... o trabalho. A seção tem o intuito de expor as relações dialógicas estabelecidas pelo escrevente ao longo dos textos.

O trabalho é uma noção paradoxal em nossa vida, ora considerado fonte de satisfação e realização pessoal, como para Russell, “Há no trabalho, segundo a natureza da obra e a capacidade do trabalhador, todas as gradações, desde o simples alívio do tédio às satisfações mais profundas.”, ora causa de adoecimento físico e psíquico, como expressa um personagem de João Guimarães Rosa “Trabalho não é vergonha, é só uma maldição”.¹²⁵ Não foram, porém, sociólogos, filósofos, literatos os responsáveis pela multiplicação de seus sentidos. Certamente contribuíram, porém, os muitos significados foram sendo construídos pelos diferentes tipos de organização social que, ao longo da história, foram elaborando sentidos em função do estatuto que lhe foram atribuindo, por vezes como um desígnio de Deus (“Do suor do teu rosto comerás o teu pão”, Gênesis 3:19), por outra como uma virtude que conduz à excelência moral (Max Weber (2004) em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*), bem como multiplicidade de funções em que conta menos o indivíduo e mais a funcionalidade de suas múltiplas ocupações (cf. PERRUSI, 1990). Não é de espantar, portanto, que os efeitos de sentido que essa noção ganha hoje são múltiplos e muitas vezes controversos – trabalho é penoso, é esforço obrigatório, é incômodo e inevitável, dá sentido à vida, melhora as condições do ser humano, transforma a natureza para obter sustento e bem-estar, cria relações sociais que marcam o cotidiano, é fonte de riqueza dos países, é esforço, é “produção de obra de arte”, como se pode ler na própria coletânea do exame vestibular em que foram produzidos os textos que ora analiso.

¹²⁴ No prefácio ao livro *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*, a posição do autor é de que o trabalho na contemporaneidade não é mais “uma forma clássica de engate do sujeito no circuito social”, visto que está em crise devido ao declínio das formas tradicionais de trabalho, assim, coloca-se “em xeque seu valor fálico, ou seja, o valor que seu domínio confere a cada sujeito face a sua representação social” (JERUSALINSKY, 2000, p.10). Considero que, mesmo que esteja em crise, o trabalho permanece como elemento indicador dos múltiplos lugares que ocupamos na sociedade.

¹²⁵ A frase se refere a personagem Melin-Meloso em *Tutaméia* (1967).

Como adiantei, pode-se dizer que as religiões, em diferentes momentos da história, contribuíram para agregar sentidos à noção de trabalho. A tradição judaico-cristã, segundo Albornoz (2000), colaborou para associar sentidos negativos ao trabalho, desde o Gênesis, primeiro livro da Bíblia, até a Reforma Protestante. O Gênesis, como abordei ilustra a inocência perdida de Adão e Eva e o castigo proferido por Deus, castigo que professa a ideia negativa para trabalho: labuta penosa, sofrimento (ALBORNOZ, 2000). A Reforma Protestante preconiza que todo aquele capacitado a trabalhar tinha o dever de fazê-lo, pois o ócio era antinatural e pernicioso, manter-se trabalhando era um modo de servir a Deus. No cristianismo de Calvino – explica a autora –, o trabalho como virtude se associa à ideia de predestinação e esta, por sua vez, está associada à concepção de que alguns têm êxito e outros não. De tal modo, a ideologia estabelecida por tais religiões, de acordo com Albornoz (2000), é de que é vontade de Deus que todos trabalhem. Quanto às recompensas, pode ser o céu (a salvação da alma), ou o julgamento do homem na terra (a virtude do calvinismo). Albornoz argumenta que a escravidão também somou sentidos para a carga pejorativa do trabalho, tido como atividade ímpia e vulgar, portanto desvalorizada, em contraposição ao ócio, símbolo de riqueza e fé. Com o advento da automação, a humanidade acreditava, segundo Albornoz (2000) estar liberta do fardo do trabalho.

Como se pode observar, é bastante instigante a análise de um *corpus* cuja multiplicidade de sentidos está ligada à história da humanidade. Mais ainda por ter sido escrito por jovens que se depararam, talvez¹²⁶ pela primeira vez, com a efetiva escolha da sua profissão, do seu trabalho.

4.3 A COLETÂNEA E O AUDITÓRIO

Nesta seção, trato da coletânea de textos fornecidos para o cumprimento da prova de redação e a relação proposta com os vestibulandos, seu auditório preferencial. Avalio que os textos da coletânea apresentam seleção específica, ou seja, foram selecionados em função de certo tipo de abordagem do tema, de um tratamento singular na composição do gênero e da

¹²⁶ Há, naturalmente, a possibilidade da presença de candidatos que estejam em uma segunda graduação, ou mesmo já inseridos no mercado de trabalho.

idealização de um auditório particular, isto é, candidatos com determinado perfil, aquele esperado pela universidade.

A coletânea conjuga três objetivos: i) prover o candidato de um conjunto de possibilidades para organizar o tema; ii) delimitar o tema; iii) avaliar a capacidade de leitura e interpretação dos dados e comandos por parte dos candidatos. No caso das redações aqui discutidas, distintos aspectos sobre o tema “trabalho” foram considerados: conceituação; condições de trabalho na atualidade; valorização do trabalho de arte. Na coletânea em análise, há certa dificuldade¹²⁷ de apresentar detalhes quanto à autoria dos textos oferecidos ao candidato, devido ao fato de que tais textos, primeiro, foram adaptados (“adaptado de site da Internet”; “adaptado de A. Simões”); e, segundo, porque a citação das fontes é imprecisa (“A. Simões”; “M.A. Marques”). (cf. anexo A).

As considerações que faço sobre a noção de “comunidade de espíritos” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005) se devem ao fato de que parece haver certo acordo prévio na formação da comunidade universidade-candidato desde a concepção da prova de redação até os textos que formam a coletânea, passando pela própria instrução de escrita, tendo em vista que os elaboradores da proposta de redação contam com certos conhecimentos sobre o candidato, tais como: dados da educação brasileira, perfil de um ingressante nos cursos da USP, preenchimento de dados socioeconômicos por parte dos candidatos em anos anteriores. Por outro lado, o candidato tem acesso a informações a respeito da instituição e da prova de redação a partir da mídia, da escola, do cursinho e do Manual do Candidato. É a partir da leitura do Manual do Candidato que o candidato tem conhecimento dos critérios de correção da prova de redação:

Na correção da redação três aspectos são avaliados:

- a) tema e desenvolvimento: o primeiro item analisa se o texto apresenta o tema proposto e aspectos da dissertação em prosa: “a elaboração de um texto que não seja dissertativo ou a fuga completa ao tema será tomada como pressupostos inquestionáveis para que a prova não seja objeto de correção em qualquer outro de seus aspectos, recebendo, portanto, nota zero”. Com relação ao desenvolvimento, o critério especifica que o candidato deve “ler e articular adequadamente os textos da coletânea para abordar o tema”;
- b) estrutura: o segundo aspecto relacionado à organização da tese e dos argumentos

¹²⁷ Embora sejam oferecidas a inicial do prenome e o sobrenome, não há outras indicações da fonte, o que dificulta a identificação dos autores e suas relações com os textos. Em relação ao terceiro excerto, o texto indica ser adaptado de um *site* da internet, também não especificando o endereço.

indica que “a falta de encadeamento das ideias, a circularidade ou quebra de progressão argumentativa”, ou “a cópia de trechos da coletânea, ou a simples paráfrase”, e “uso inadequado de conectivos” será penalizada;

c) expressão: o terceiro critério verifica o “padrão culto escrito da língua”, em seus “aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação”. É nesse critério que “a presença de clichês ou frases feitas e, ainda, o uso inadequado de vocábulos” será avaliado negativamente (FUVEST, Manual do Candidato, 2006, p. 42).

Posteriormente, no momento do vestibular, o acordo prévio na formação da comunidade universidade-candidato se manifesta para o vestibulando pelo atendimento à proposta de escrita da redação. O acordo é retomado pela universidade-banca nas correções das redações.

Pode-se também analisar uma particularização da elaboração da prova de vestibular e mesmo da coletânea pelas noções de “*ethos* pré-discursivo” e de “*ethos* discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 15).¹²⁸ Vejamos: um candidato a um vestibular como o de ingresso para a USP pode ser considerado como um exemplo de construção de um *ethos* pré-discursivo, tendo em vista que a universidade presume determinados comportamentos dos candidatos em relação à escrita da redação, expectativas quanto ao conhecimento do gênero, ao repertório de informações, à capacidade de desenvolvimento do tema e de expressão na modalidade escrita da língua.

Desse modo, um *ethos* pré-discursivo para o candidato passa a ser construído anteriormente ao evento vestibular, devido a associações estabelecidas a partir de representações prévias, seja pelas informações constantes em vestibulares anteriores, pelos índices educacionais, pelos requisitos que a universidade espera de um candidato, pela expectativa da banca. Mas o *ethos* pré-discursivo pode ser confirmado ou não, pois, no caso da redação do vestibular, é na escrita do texto que o *ethos* discursivo do candidato se mostra. De acordo com Maingueneau (ibid, p.15), o *ethos* se constrói no discurso, em um processo interativo de influência sobre o outro e integrado a uma determinada conjuntura sócio-histórica. O candidato é, primeiramente, construído de acordo com determinado *ethos* (pré-discursivo) pela universidade e, posteriormente, o seu *ethos* discursivo (correspondente ou não ao primeiro) se mostra necessariamente na sua produção escrita.

¹²⁸ Faço uma observação sobre a noção de “*ethos* pré-discursivo”, pois ela só faz sentido como antecipação do lugar que é atribuído ao outro. Nesse sentido, penso a noção de “*ethos* pré-discursivo” em relação à expectativa dos elaboradores da prova no que concerne às produções escritas dos vestibulandos, visto que, muitas vezes, assim como as bancas de correção e os próprios professores nas escolas, essas produções são situadas pelos elaboradores da prova num patamar que dificilmente corresponde ao *ethos* discursivo efetivo do escrevente.

Retorno à discussão sobre a coletânea. Vale notar nos textos da coletânea certas construções para o objeto de discurso “trabalho”, em que ressoam vozes sociais que levam o escrevente a buscar no já-dito réplicas concordantes entre si ou não. Neste último caso, atravessamentos para recriar outros objetos de discurso podem ser buscados em réplicas dissonantes ou, até mesmo, desviantes em relação a essas vozes sociais construídas segundo o escrevente estabeleça relações com diferentes saberes formais e/ou informais do já-dito. Cada texto da coletânea é, portanto, um catalisador de relações dialógicas.

Procuro, na sequência, explorar, a partir dos **textos da coletânea**, os objetos de discurso “trabalho” construídos.

No texto 1:

O trabalho não é uma essência atemporal do homem. Ele é uma invenção histórica e, como tal, pode ser transformado e mesmo desaparecer. (Adaptado de A. Simões)

Esse primeiro texto relaciona o **trabalho** e a **história**, isto é, o objeto de discurso é apresentado como *não natural ao homem, uma invenção histórica* passível de ser transformada e até de desaparecer. A associação vem marcada por um argumento da voz social relacionada aos saberes da sociologia. A partir dessa voz social, podem ressoar outros dizeres relacionados com os mesmos campos do já-dito.

No texto 2:

Há algumas décadas, pensava-se que o progresso técnico e o aumento da capacidade de produção permitiriam que o trabalho ficasse razoavelmente fora de moda e a humanidade tivesse mais tempo para si mesma. Na verdade, o que se passa hoje é que uma parte da humanidade está se matando de tanto trabalhar, enquanto a outra parte está morrendo por falta de emprego. (M. Marques)

O objeto de discurso que, no texto 2, relaciona negativamente **trabalho e avanço tecnológico**, está constituído por uma voz social indicadora de contradições: por um lado, aumento da capacidade de produção com diminuição da oferta de trabalho como efeito da tecnologia; por outro, a contradição que o avanço da tecnologia produz entre prometer trabalho mais leve (ou em menor quantidade), mas impor carga pesada de trabalho (sem dia, nem horário) para quem consegue trabalho. Essas contradições se constroem pela inserção do objeto de discurso em duas diferentes temporalidades, marcadas pelas expressões adverbiais de tempo

“há algumas décadas”/“hoje”, nas quais podem ressoar diferentes relações dialógicas com o já-dito, expondo relações entre o trabalho e suas condições materiais no tempo.

No texto 3:

O trabalho de arte é um processo. Resulta de uma vida. Em 1501, Michelangelo retorna de viagem a Florença e concentra seu trabalho artístico em um grande bloco de mármore abandonado. Quatro anos mais tarde fica pronta a escultura “David”.
(Adaptado do site da internet)

No texto 3, o objeto de discurso associa **trabalho e arte**. O argumento avaliador positivo do trabalho de arte tem como sustentador uma *voz social que dignifica o trabalho de arte como processo resultante de uma vida* (de acordo com texto três da coletânea). Além da voz social, a representação imagética da escultura de David, três vezes maior que o excerto (ver Anexo A), o nome do escultor Michelangelo, a expressão bloco de mármore, modalizada por dois adjetivos, *grande e abandonado*, são elementos que também podem levar o leitor/escrevente a pensar na maestria do escultor ao executar a transposição do estatuto de massa amorfa para o estatuto de forma artística dela resultante. A leitura das redações do *corpus* mostra que as características apontadas tendem a levar o escrevente a construir um objeto de discurso consoante a voz de valorização positiva do trabalho de arte.

Considerando que a coletânea seleciona três diferentes abordagens para o tema “trabalho” (relacionando-o à história, à tecnologia e à arte) e a instrução orienta os escreventes a utilizá-las no desenvolvimento temático dos textos, as redações tendem a ser elaboradas a partir das relações dialógicas dos objetos de discurso constantes nesses textos-base. Para essa elaboração soma-se, enfim, a apresentação da INSTRUÇÃO:

Os três textos acima apresentam diferentes visões de trabalho. O primeiro procura conceituar essa atividade e prever seu futuro. O segundo trata de suas condições no mundo contemporâneo e o último, ilustrado pela famosa escultura de Michelangelo, refere-se ao trabalho de artista. Relacione esses três textos e com base nas ideias neles contidas, além de outras que julgue relevantes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando sobre o que leu acima e também sobre os outros pontos que você tenha considerado pertinentes.

A instrução específica como gênero redação de vestibular aquele que se convencionou

chamar dissertativo. Por conseguinte, determinadas prerrogativas devem ser atendidas, como a construção de uma tese, o posicionamento em relação à tese construída e a especificação de argumentos que sustentem um determinado posicionamento.

Embora a instrução não anuncie a quem é destinado o texto, o próprio escrevente projeta um destinatário que, mais do que um simples leitor, é também um avaliador – a instituição, personificada pela banca. Todavia, como atestam as várias *comunidades de espíritos que se engendram nos textos*, parto da hipótese de que se instauram outros destinatários, emergentes das relações de alteridade construídas. O auditório para o qual os argumentos são direcionados é, portanto, heterogêneo, dado que, no desenvolvimento da argumentação, são travados diálogos com outros destinatários que não os componentes da banca avaliadora.

Na perspectiva de tratamento do gênero, na definição de Bakhtin e do Círculo, a própria **proposta de redação pode ser considerada** um gênero do discurso, formado pela coletânea e pela instrução, provocadores de respostas, de relações dialógicas, gerando diferentes réplicas: algumas respostas/relações dialógicas têm estreita ligação com a coletânea e/ou com a instrução; outras aproximam-se de um único texto da coletânea, outras, ainda, estabelecem relações diferentes daquelas propostas pelos textos da coletânea. São, portanto, diferentes respostas/relações dialógicas para a mesma proposta, o que destaca o posicionamento enunciativo do escrevente em diferentes relações de alteridade e em referência a diferentes práticas de letramento.

4.4 FORMA DE ANÁLISE DOS TEXTOS

A abordagem qualitativa orienta toda a análise, devido ao interesse da pesquisa em enfatizar o **processo de construção do objeto de discurso “trabalho”**. O critério de escolha de exemplos de redações é o da sua representatividade – balizada pelo paradigma indiciário e pela análise dialógica do discurso – em cada *comunidade de espíritos*.

Para seguir nesta etapa, recupero, de modo sucinto, os procedimentos expostos na metodologia: as marcas dos argumentos serão observadas segundo as representações que o escrevente faz dos destinatários e de si mesmo, bem como segundo as representações que ele

faz sobre as diferentes dimensões sociais do letramento, pelas quais ele circula. Marcado pela recuperação do já-dito, o terceiro elemento dialógico na construção do objeto de discurso é examinado segundo quatro requisitos: o evento vestibular e a redação nesse evento; o contexto social e histórico entre 1990 e 2005; as relações dialógicas na abordagem do tema “trabalho” ao longo da história; a coletânea e o auditório.

Apresento, a seguir, como foram feitas as análises das redações.

Fragmento 7

Eu, escravo

1§ “O tempo não pára”, como já dizia Cazusa, e com ele a evolução das técnicas de trabalho. É a humanidade seguindo uma linha do tempo de “Os tempos modernos” até “Os jetsons”. De certa forma ficamos receosos de até onde vai a criatividade humana, e da combinação de tal, com conhecimento e tecnologia.

2§ Há tempos que o trabalho vem sendo a causa de revoltas, crises, confrontos em geral. A greve Geral de 1917, no Brasil, [...] Há também a exploração do trabalho infantil, vergonhosamente presente no século XXI. [...]

3§ Mesmo sendo fonte de tantas desavenças e desigualdades, é do trabalho que provém parte da história da humanidade. O que seria da Itália, sem o tão famoso “Parla”! Da França sem o quadro da auto-coroação de Napoleão! Quando direcionado para a área da arte, é capaz de representar vidas.

4§ [...] “Eu robô”, retrata [...] a descontrolada substituição de vidas pelo avanço tecnológico. Os robôs passam a ter sentimentos, e assim como os escravos, querem a sua Lei Áurea. [...] Afinal, “o homem é o lobo do homem”. (FE29)

Neste exemplo, o escrevente, ao assumir a posição de vestibulando na *comunidade de espíritos* escolar específica do vestibular (escrevente + auditório tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção), delinea o encaminhamento da construção do objeto de discurso no texto *Eu, escravo* por intermédio de argumentos pelo exemplo, que podem ser separados em **dois conjuntos de vozes**.

O primeiro conjunto se refere aos argumentos pelo exemplo que expressam **saberes ligados aos meios de comunicação**, particularmente, da televisão e do cinema, informações oriundas da cultura de massa: título de música, nome de filme, série de televisão. As vozes sociais desse conjunto apresentam uma reflexão que aponta para a combinação entre *criatividade humana, conhecimento e tecnologia*. Os três exemplos citados pelo escrevente – *O tempo não pára, Os tempos modernos, Os jetsons* – associam o caráter ininterrupto do tempo

à evolução da tecnologia. Tais exemplos se combinam para construir uma crítica à tecnologia e é essa voz social que domina a construção do objeto de discurso no texto.

O segundo conjunto é também composto por argumentos pelo exemplo relacionados ao **saber histórico disciplinar**,¹²⁹ oriundos do que estou chamado de saber formal. Tal conjunto se divide em vozes sociais que corroboram com a posição crítica assumida anteriormente, mas também com vozes sociais que sustentam uma perspectiva positiva em relação ao trabalho. Os primeiros argumentos pelo exemplo trazidos nesse conjunto se referem à *greve geral de 1917 e à exploração do trabalho infantil no século XXI* e remetem a uma voz crítica no que concerne à exploração do trabalhador.

Ainda nesse segundo conjunto, mas numa perspectiva positiva, as vozes sociais, sustentam que é do trabalho que provém parte da história. Contudo, **o aspecto positivo é restrito à arte**; o escrevente realiza uma estreita ligação com o terceiro texto da coletânea. Os argumentos pelo exemplo compoem a valoração do trabalho de arte aludem à palavra *Parla* e ao histórico *quadro de autocoroação de Napoleão*. Sobre isso, é interessante observar que o escrevente não especifica o sentido da referida palavra, pois conta com que o auditório conheça o contexto no qual foi pronunciada.

Na conclusão do texto, a voz social que anuncia o aspecto positivo do trabalho de arte é, contudo, substituída pela **retomada da crítica à tecnologia**, que denuncia a substituição da vida pelo avanço tecnológico, o que é exemplificado, no texto do escrevente, pelo filme *Eu robô*. O texto é finalizado com outro argumento pelo exemplo, *o homem é o lobo do homem*,¹³⁰ relacionado a um **saber filosófico**¹³¹ reforçando a posição elaborada no título e enunciando o círculo vicioso em que o homem se encontra. A conclusão fecha o círculo apresentado no título,

¹²⁹ Chamo de “saber histórico disciplinar” enunciados que procuram contextualizar a trajetória do objeto de discurso “trabalho” em uma retrospectiva temporal, buscando assim justificar de onde surgiram determinados pensamentos sobre esse tema. A voz desse saber histórico tem relação estreita com as disciplinas escolares da área de ciências humanas.

¹³⁰ Poderia defender que o exemplo é um provérbio, contudo, parece ter vindo das aulas de Filosofia, pois faz parte desse componente curricular e dos materiais didáticos estudar o filósofo Thomas Hobbes e ler excertos da obra *O Leviatã*. Um argumento que reforça a ideia de que o enunciado em questão é um provérbio é o fato de estar localizado na conclusão da redação, o que, segundo Alves (2013), lhe atribui o papel argumentativo de uma justificativa para um argumento que o antecede. No exemplo em análise, estaria justificando a crítica à tecnologia.

¹³¹ Denomino de “saber filosófico” enunciados que procuram refletir sobre como o homem se situa em relação ao mundo e aos outros homens. O escrevente evoca concepções como: o trabalho é uma das dimensões em que o homem se realiza juntamente com a família, o lazer, os amigos, a cultura. Assim, não é tratado com o mais importante princípio organizador das estruturas sociais. O saber filosófico a que nos referimos abrange tanto aqueles saberes tratados na escola pela disciplina de Filosofia quanto a referência a saberes que ultrapassam os saberes técnico-científicos.

Eu, escravo, ou seja, por mais que aconteça avanço tecnológico, o homem será sempre escravo.

Portanto, no que se refere à construção do objeto de discurso, nesse texto, ela vem amparada por argumentos pelo exemplo, relacionados a letramentos diversos que perpassam diferentes espaços sociais, desde o escolar – especialmente, aulas de disciplinas de Ciências Humanas – aos informais – músicas, filmes, livros. Embora as vozes sociais venham de múltiplos espaços, elas mantêm uma ligação: são supostas como avalizadas por um sobredestinatário que seria valorizado pela comunidade escolar.

Ao mirar a universidade e enunciar em nome dela (aspecto definidor desta relação dialógica), o escrevente busca fazer história (no sentido de fazer a sua – ser aprovado no vestibular – e de contar a de todos – ser porta-voz da humanidade em geral, por exemplo). Introduz-se, porém, a partir dessa enunciação em nome do universal/da universidade, um destinatário presumido que, desta vez, fala no escrevente como representante da área específica em que se dá a construção do objeto de discurso, a saber, o campo da história, buscando abordar o trabalho no tempo. Fazer história contando a história de todos é remeter a temas, datas, lugares e, em alguma medida, é fazer valer, em cada tema e em cada data/lugar, certa visão do trabalho como submissão. Presumo, portanto, que contar a história de todos já não é enunciar em nome de algo ou de alguém, mas é fazê-lo a partir de um campo particular e de um modo de ver esse campo, o de uma certa história.

Essa visão pode parecer, à primeira vista, já dada na proposta (pelas instruções ou pela coletânea); no entanto, caberia lembrar que muitos outros modos de abordagem foram efetivamente produzidos a partir das mesmas instruções e coletânea. Essa distintividade entre abordagens no conjunto dos textos permite supor que a construção do destinatário imediato se dê a partir da presunção de certo interlocutor no campo específico da história. Esse destinatário presumido, em vez de enunciar em lugar do escrevente (como foi mostrado no caso do sobredestinatário) por uma espécie de alçamento deste último ao lugar do universal/da universidade, desta vez, fala no escrevente, na sua escolha de uma abordagem no interior de um campo. Insinuam-se, nessa particularização da abordagem, modos de interpelar o destinatário, constituindo-o como um destinatário imediato. Esse recurso fica mais claro em momentos cruciais como, logo no início, na tentativa de elaboração de uma proposta para o texto. Ao lançar mão da ideia de continuidade da história, o destinatário imediato é introduzido pelo recurso da inclusão: *ficamos receosos*. Por outro lado, na parte final do texto, onde se supõe estarem a conclusão e o apelo final do escrevente ao seu destinatário imediato, eis que aparecem

duas *interrogações retóricas* pontuadas com a expressividade da exclamação, como se estivesse, com isso, apontando fisicamente para a sensibilidade do destinatário e solicitando dele um posicionamento. É também nesse momento que o escrevente retoma o título *Eu, escravo* ao criar um paralelo entre ele e o título de um filme *Eu, robô*,¹³² outro modo de abertura para a inclusão opcional do destinatário imediato ao lhe oferecer a forma “eu” em duas situações distintas: a da submissão pela escravidão e a da submissão pelo automatismo.

Fragmento 8

Direito ao Grito

1§ Como saber o que dignifica o homem? o que faz sentir se vale a pena viver. Seria sua capacidade de produzir, de trabalhar? [...]

2§ Ao longo dos tempos o homem vem buscando um sentido da vida, para uns viver apenas com dignidade a torna gratificante, o que podemos nos perguntar é se o trabalho realmente dignifica o homem? [...]

3§ Com o capitalismo, o homem se limita a ser somente mais um, somente a mão-de-obra [...]. Com essa intensa luta por trabalho e condições melhores esquecesse*¹³³ de suas inquietações e medos internos[...]

4§ A sociedade, assim, está sempre a enquadrar, a castrar as pessoas, que não conseguem, não tem o direito ao grito. Se submetem, [...] sendo tocadas como o gado, que irracional cumpre seu destino. Mas será que o destino do homem é somente o de nascer, crescer, trabalhar, reproduzir e morrer?

5§ [...] O que vemos é que ao se preocupar exclusivamente com o trabalho não se desenvolve, não evolui, não progride.

6§ Enfim concluímos que o homem deve sim se preocupar em sentir-se útil trabalhando, vendo ai uma razão a mais para viver. O que não poderíamos aceitar é essa falta de individualidade em que é educado. Essa denominação em que*¹³⁴ submetido por seus superiores. O sentido da vida é muito mais amplo do que receber ordens e cumpri-las ou respeitar horários. (FE27)

No fragmento 8, o escrevente parece desenvolver o objeto de discurso “trabalho” em uma analogia inspirada na tela *O Grito*.¹³⁵ Ainda que a analogia não se mostre de modo mais explícito no decorrer do texto, exceto pela referência explícita ao título da pintura retomado no quarto parágrafo, grafado, inclusive, com letra maiúscula, pode-se dizer que o conteúdo

¹³² *Eu,robô*. Direção: Alex Proyas. Produção: John Davis, Will Smith, James Lassiter. Roteiro: Akiva Goldsman, Jeff Vintar. Estados Unidos: 20th Century Fox. Davis Entertainment, Lawrence Mark Productions, Canlaws Productions / Overbrook Entertainment, 2004 (115 min.).O filme foi exibido no Brasil nos cinemas no período de 2004.

¹³³ “esquece”.

¹³⁴ “é”.

¹³⁵ Munch fez quatro versões da pintura, entre 1893 a 1910, para substituir as originais conforme eram vendidas (MARTINS, 2013).

temático desenvolvido na redação estabelece relações de semelhança com o tema em discussão na tela.¹³⁶

Ainda em relação ao título do texto, noto semelhança a um “slogan” (REBOUL, 1975)¹³⁷ formado pela expressão Direito a + O Grito. De acordo com o autor, o slogan não estabelece um diálogo com o auditório, mas objetiva “agir” sobre o ele (REBOUL, 1975, p.39). Agir que se observa no escrevente, no decorrer do texto, procurando provocar no seu destinatário mais imediato uma disposição para uma avaliação positiva de seu texto, ação-resposta da qual ele depende.

A obra do norueguês Edvard Munch, simboliza o sentimento de angústia do ser humano, representado pela figura de uma personagem cuja fisionomia revela a angústia e o desespero existencial; na redação, o escrevente põe em pauta outra aflição humana: a relação do homem com o trabalho. O grito, ou melhor, nas palavras do escrevente *Direito ao Grito* (título da redação) se mostra à medida que o objeto de discurso “trabalho” vai sendo elaborado por semelhanças com conteúdo exposto na tela de Munch.

Se, no quadro, a angústia da personagem de Munch é representada por formas e cores; na redação, o escrevente, na primeira *comunidade de espíritos* que aparece no texto, a autorreflexiva (escrevente + auditório, tomado em deliberação consigo mesmo, ou seja, escrevente e, ao mesmo tempo, auditório), expõe o conflito por meio **de um saber filosófico**. Os saberes se organizam por interrogações retóricas – *Como saber o que dignifica o homem? o que faz sentir se vale a pena viver. Seria sua capacidade de produzir, de trabalhar?* Observo essas interrogações em referência implícita ao conteúdo temático exposto na tela, pois se, na tela, a personagem está retratada de modo a expor seus sentimentos – seja pela ênfase de um rosto em dor, ou pela boca expressando um grito desesperado, ou ainda pelas mãos espalmadas sobre as orelhas, de modo a indicar que não suporta aquilo que o sensibiliza – posso, em hipótese, dizer que sensação semelhante acontece na leitura desta redação, em que o escrevente busca transferir esse sofrimento para o aspecto social das relações de trabalho.

¹³⁶ A tela mostra uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial (MARTINS, 2013).

¹³⁷ O autor denomina o slogan como uma “fórmula concisa e marcante, facilmente repetível, polêmica e frequentemente anônima, destinada a fazer agir as massas tanto pelo seu estilo quanto pelo elemento de autojustificação, passional ou racional que ela comporta; como o poder de incitação do slogan excede sempre seu sentido explícito, o termo é mais ou menos pejorativo (REBOUL, 1975, p.39).

Do segundo ao sexto parágrafos, o escrevente a partir de expressões como: *ao longo do tempo* (segundo parágrafo); *com o capitalismo* (terceiro parágrafo); *a sociedade* (quarto parágrafo); *enfim* (sexto parágrafo) se insere em outra *comunidade de espírito*, a escolar (vestibulando + auditório, tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção).

Os valores de uma sociedade capitalista passam a ser questionados, de modo que o **saber crítico ao sistema capitalista** estabelece o argumento para justificar a razão de se ter *direito ao grito*, pois, nesse sistema, *o homem se limita a ser somente mais um, somente a mão-de-obra*. Esse saber crítico pode ser relacionado aos saberes escolares, especialmente às **aulas de disciplinas de Ciências Humanas**.¹³⁸

Na continuidade, quarto parágrafo, o escrevente, ao refletir sobre a *intensa luta por trabalho*, defende que o ser humano *esquece de suas inquietações e medos internos* visto a sociedade: *enquadrar, castrar as pessoas e as submetem, [...] tocadas como o gado, que irracional cumpre seu destino*. O argumento parece ser derivado da música *Admirável gado novo*,¹³⁹ cuja letra, de Zé Ramalho, parece estar referida como parte de saberes divulgados tanto pelos meios de circulação musical, quanto, eventualmente, pela própria escola. No texto, essa citação constitui um **saber crítico ao sistema capitalista**, elaborado a partir de noções como “exploração do homem pelo homem”, “alienação” e “luta de classes”, organizados a partir dos letramentos formais do escrevente.

Ao apresentar esse **saber crítico**, por meio da enélege de pessoa, o escrevente passa a incluir o auditório tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção: *o que podemos nos perguntar [...]; o que vemos é que ao se preocupar exclusivamente com o trabalho [...]*, com intuito de buscar a sensibilização e a solidariedade deste.

¹³⁸ Cito diferentes disciplinas pois estas focam em questões de economia e geopolítica, assim como as disciplinas de Sociologia, Língua Portuguesa, Literatura ou Produção de texto tem contato com textos que realizam críticas à sociedade capitalista.

¹³⁹ Em dissertação de mestrado sobre as letras compostas por Zé Ramalho, Beltrão (2012) observa que o título da canção *Admirável gado novo* estabelece relação com o romance de ficção científica *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley escrito em 1932. A letra da música, segundo Beltrão (2012), com o intuito de denunciar o abuso do exercício de poder na ditadura militar, faz analogia entre a vida de rebanho de um povo marcado tal como o gado e a condição de manipulação, domínio e exploração a que se submetem os cidadãos, reféns do regime ditatorial, de tal modo que a população brasileira representaria, metaforicamente, a submissão e o conformismo do gado que se deixa ordenhar, direcionar, guiar.

As *comunidades de espíritos* instauradas (a autorreflexiva e a escolar), no texto em análise, expõem um diálogo entre duas consciências sociais, que “poderiam também estar entre aspas” constituindo “uma arena em que se defrontam e lutam duas entoações, dois pontos de vista, dois discursos.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV ([1929] 2006, p. 171-172). As duas consciências sociais estão postas por argumentos organizados por pergunta e resposta: um **saber filosófico** se interroga sobre a razão do trabalho; e, um **saber crítico ao sistema capitalista** responde ao **saber filosófico**. É a partir do confronto entre essas vozes sociais que se dá a construção do objeto de discurso “trabalho”.

No sexto parágrafo, ao retomar, o esquema de finalização de um texto escolar, o escrevente replica a estrutura de um **saber escolar** (talvez, mais particularmente, ligado a aulas de produção de texto) por meio do operador discursivo *Enfim*, seguido do verbo *concluimos*. O engajamento na comunidade escolar é marcado também pelo **saber filosófico**: *o homem deve sim se preocupar em sentir-se útil trabalhando, vendo aí uma razão a mais para viver*.

Nesse mesmo sexto parágrafo, procurando encerrar a discussão, o escrevente concebe o trabalho como *uma razão a mais para viver*. Dá, entretanto, continuidade à sua proposta crítica chamando o auditório a se ver em meio à situação e a aceitar sua argumentação pelo emprego da enálege da pessoa: *não poderíamos aceitar é essa falta de individualidade em que é educado*. O escrevente finaliza o texto por um **saber filosófico**: *O sentido da vida é muito mais amplo do que receber ordens e cumpri-las ou respeitar horários*.

O **saber crítico ao sistema capitalista** funciona como argumento na defesa de que o sistema capitalista é anti-modelo e faz com que o escrevente o mencione para indicar seu afastamento: *o homem se limita a ser somente mais um, somente a mão-de-obra, esquece de suas inquietações e medos internos, está com que engolido no todo; [o homem] não se desenvolve, não evolui, não progride*.

Logo, se o quadro, de Munch, apresenta o grito de desespero do ser angustiado, a redação defende o direito ao grito daqueles que querem sair das relações de trabalho impostas pelo sistema capitalista. As vozes sociais expõem as manifestações do já-dito pelas inquietações, marcadas, a exemplo do autor da tela, por perturbações. No caso do texto em questão, essa perturbação – as relações de trabalho – organiza o diálogo consigo mesmo e com a universidade, a banca de correção.

Na continuidade, o escrevente passa a dialogar com um destinatário presumido que, desta vez, fala no escrevente como representante da área específica em que se dá a construção do objeto de discurso, a saber, o campo da filosofia e de crítica ao capitalismo; em termos bakhtinianos destinatários que podem ser considerados “fiadores do dizer”. Ao abordar o trabalho e seu sentido na vida a partir das reiteradas perguntas retóricas e da crítica ao capitalismo, o escrevente procura discutir a relação entre vida e trabalho e, inclusive, construir um discurso crítico sobre o tema, sustentado a partir da analogia com o quadro de Munch.

Uma última observação sobre esse texto tem relação com a *comunidade de espíritos* constituída pelo escrevente consigo mesmo: uma divisão do sujeito (e a sua não-coincidência consigo mesmo – Authier-Revuz, 2004) vem contemplada por marcas menos visíveis que as expostas até este ponto. Trata-se, em primeiro lugar, da presença das enumerações nas *interrogações oratórias* e, em segundo lugar, do enunciado afirmativo representado pelo advérbio “sim”.

No caso das enumerações: *capacidade de produzir, de trabalhar (1§); nascer, crescer, trabalhar, reproduzir e morrer (4§); não se desenvolve, não evolui, não progride (5§)* o sujeito manifesta a não-coincidência consigo mesmo. Essa manifestação se dá em dois pontos do texto. Por um lado, pelo menos uma das enumerações vale lembrar que, sendo menos controladas, talvez pela possibilidade de uma suposta simples justaposição de termos, expõe a corroboração do sujeito com a ideia de progresso (que, em grande parte do texto, parece ser contestada e ocupada por um sujeito constituído segundo uma dimensão mais controlada, mais consciente). Essa comunidade autorreflexiva permite não só a divisão mais comum do sujeito, típica do monólogo, mas sua divisão no discurso, de tal modo que, nele, pode-se tomar contato tanto com a superfície quanto com camadas mais profundas em que o controle consciente não atua de forma plenamente determinante. Creio que seja o caso também do uso bastante comum do advérbio “sim”, que, na escrita, normalmente aparece entre vírgulas como um enunciado intercalado.

No caso do advérbio “sim” – *o homem deve **sim** se preocupar em sentir-se útil* trabalhando* –, o sujeito, do mesmo modo, reafirma a posição de corroboração com o estabelecido pelo sistema capitalista que ele procura criticar. Observe-se que, no contexto apresentado, esse enunciado *monolexemático* (BAKHTIN, 2010a, p.294) se intercala para, aparentemente, reafirmar uma posição que ele veria com ressalvas. No entanto, nessa corroboração, reaparece uma dimensão menos consciente do sujeito, já que a volta que ele faz

sobre o (seu) dizer, confirmando o enunciado da ressalva, não se explica apenas pela **citação**. É também **uso**, de tal modo que, ao **citar**, reafirmando, ele também se **usa da afirmação** (assumindo-a para si) do enunciado de outrem, a qual gostaria apenas de mencionar. Vale notar que a ressalva pretendida na menção não coincide com a afirmação que é assumida pelo sujeito.

Menos controláveis, as marcas que remetem a essa comunidade autorreflexiva, ao afirmarem o que era negado pelo escrevente nas marcas mais controladas, confirmam que “sob nossas palavras, ‘outras palavras’ sempre são ditas (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

Nos dois textos analisados, destaco os seguintes resultados preliminares com o intuito de organizar a apresentação das demais análises:

- a) embora possa haver dominância de uma comunidade em relação a outra (dominância normalmente atribuída à comunidade escolar, considerada a situação de avaliação em que o texto é produzido), no plano argumentativo essa dominância não pode prescindir da remissão a outra(s) comunidade(s), o que favorece interessantes deslocamentos quanto à própria dominância (fato que se pode observar, no fragmento 8, quanto ao papel da comunidade autorreflexiva, marcado pelas enumerações e pela intercalação do enunciado monolexemático de confirmação especificado pelo advérbio “sim”);
- b) embora possa haver uma diferença quantitativa na remissão a uma comunidade de espíritos em detrimento de outra(s), pode ocorrer de a comunidade referida uma única vez ter importância igual ou maior que aquela quantitativamente com mais exemplos.

Diante dos resultados (a, b) sobre as relações entre diferentes *comunidades de espíritos* em um mesmo texto, e sobre a dominância de uma sobre outra, passo a organizar a exposição das análises com base em fragmentos ilustrativos de textos separados por *comunidade de espíritos*, mesmo que os fragmentos não se refiram a uma única comunidade (nunca o farão)

nem, tampouco, apenas a uma comunidade dominante. Essa separação atende, portanto, menos a uma preocupação com a caracterização de comunidades específicas. Mais do que isso, procura mostrar suas presenças particulares no que se refere ao objetivo central desta pesquisa, que é mostrar que o objeto de discurso, esse terceiro elemento participante da produção discursiva, está presente no texto não pelo recurso lógico de representação do mundo pela linguagem, mas pelo fato discursivo da articulação de vozes sociais sobre o mundo.

A análise do conjunto dos textos do *corpus* permite observar que das quatro *comunidades de espíritos* instauradas, a comunidade 1 (comunidade escolar: vestibulando + auditório, tomado como a universidade/banca) prevalece na organização da construção do objeto de discurso “trabalho” nas redações; destacando-se, em seguida, a comunidade 3 (comunidade laboral: trabalhador + grupo social-trabalhador), sendo, esta última, seguida, respectivamente, pela comunidade 2 (comunidade familiar: filho + auditório-ouvinte/família) e pela comunidade 4 (comunidade autorreflexiva: vestibulando em deliberação consigo mesmo, ou seja, escrevente e ao mesmo tempo auditório).

4.5 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE DISCURSO “TRABALHO” EM CADA COMUNIDADE DE ESPÍRITOS

4.5.1 Comunidade escolar

Apresento análises de redações a respeito da *comunidade de espíritos* escolar, formada pelo escrevente-vestibulando + auditório, tomado como a universidade/banca.

Fragmento 9

O jeito sociedade de encarar o artista

1§ Entre todas as [...] profissões, esconde-se uma que por si só representa a si e a todas as outras com perfeição e que durante todos esses séculos nunca foi reconhecida [...]

2§ O artista sempre foi visto como uma profissão alheia, alienada, desde os primórdios, com a ascensão da burguesia o que importava era o comércio e a moeda [...] Com as revoluções industriais [...] não se superestimava uma profissão que utilizava as mãos e a mente humana [...].

3§ A visão mais atual do trabalho visa [...] o dinheiro e o lucro e não a felicidade de ter um ofício que dê prazer. [...]

4§ [...] o artista sempre buscou a auto-satisfação e a perfeição de sua obra, [...]. Porém basta perguntar a algum adolescente de hoje em dia que tem a pretensão de ser escritor, escultor ou pintor [...] que milhares de olhares mortais caíram*¹⁴⁰ sobre ele [...]

5§ A verdade é que sem essa profissão no "mercado" a humanidade não teria um retrato de si mesma, seria escura, fria [...]. (196)

No fragmento 9, o escrevente, ao assumir a posição de vestibulando na *comunidade de espíritos* escolar específica do vestibular (vestibulando + auditório, tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção), desenvolve o objeto de discurso “trabalho” a partir de **saberes da valorização da arte** ao longo da história, em diálogo específico, com o terceiro texto da coletânea.

O título, *O jeito sociedade de encarar o artista*, é elaborado a partir da defesa de que o artista não está integrado na sociedade como um profissional. Tal posição leva o vestibulando a discorrer sobre as características do trabalho ao longo da história, como também a construir uma argumentação sustentada em um *modelo* e um *anti-modelo* de trabalho.

Desde o primeiro parágrafo, é estabelecido pelo **saber da valorização da arte** que a profissão do artista *representa a si e a todas as outras com perfeição*. No segundo e no terceiro parágrafos do texto, o vestibulando realiza incursões pelo **saber histórico** especificando o que era valorizado em cada período histórico: *os primórdios (artista profissão alheia, alienada); ascensão da burguesia (importava o comércio e a moeda); as revoluções industriais (não se superestimava uma profissão que utilizava as mãos e a mente humana); a visão atual (trabalho visa ao dinheiro e ao lucro)*. O vestibulando, ao enfatizar as características para o trabalho na história, sinaliza o modo como se construiu negativamente a imagem social do artista em diferentes tempos históricos. Ao utilizar o argumento de uma narrativa ilustrando períodos históricos, o vestibulando procura relatar fatos na perspectiva do letramento formal especificando que a visão negativa da profissão artística está na sociedade.

Continuando a construir o objeto de discurso, sustentando a visão negativa do trabalho de arte na história, o vestibulando mostra, no quarto parágrafo, um argumento pragmático

expondo que, na contemporaneidade, do mesmo modo que em períodos anteriores, se tem rejeição ao labor artístico: *basta perguntar a algum adolescente de hoje em dia que tem a pretensão de ser escritor, escultor ou pintor [...] que milhares de olhares mortais caíram* sobre ele*. O argumento, de cunho pragmático, parece ser proveniente, mais propriamente, de um contra-argumento a um valor típico do **saber relacionado ao senso comum**.¹⁴¹

Na conclusão do texto, o vestibulando reforça o objeto de discurso construído na comunidade escolar da valorização do trabalho de arte, apresentando um enunciado que apela para a emoção do auditório: *A verdade é que, sem essa profissão no "mercado" a humanidade não teria um retrato de si mesma, seria escura, fria*. Embora tenha discutido, na seção 2.4.1, a dificuldade de uma distinção entre persuadir e convencer – distinção que marcaria a argumentação como sendo, respectivamente, mais emocional ou mais racional –, pode-se dizer que o enunciado que encerra esse texto é exemplo de um argumento alicerçado no campo das “emoções” (ABREU, 2008, p. 25). Ao apelar ao sentimento do auditório, o vestibulando parece querer vincular o trabalho de arte à possibilidade de a humanidade não ter mais um *retrato de si mesma, escuro e frio*. Os adjetivos *escuro* e *frio* demarcam a força semântica para a sensibilização do auditório. Na perspectiva das vozes sociais trazidas pelo vestibulando, o trabalho artístico seria o caminho para lançar luz sobre o próprio trabalho na sociedade.

O texto em análise é um exemplo representativo de uma redação que dialoga especificamente com o texto três da coletânea. O aspecto definidor da relação dialógica construída se evidencia na postura de um escrevente que se dirige à universidade pelo **saber ligado ao trabalho de arte**. Ele enuncia em nome do auditório universal, uma espécie de acordo, baseado numa valoração positiva da unanimidade, razão que o faz prosseguir com a mesma construção delineada no texto três da coletânea. O trabalho de arte é idealizado nessa comunidade: não só para o trabalhador, mas também para a humanidade.

O objeto de discurso, na comunidade escolar, é construído pelo cotejo entre o argumento do *modelo* (o trabalho de arte) e do argumento do *antimodelo* (outras profissões) que o objeto de discurso “trabalho” se constrói. Para o *modelo*, o vestibulando traz expressões como: *representa a si e a todas as outras [profissões] com perfeição; utiliza mão e mente; traz auto-*

¹⁴¹ Denomino, neste caso, “saber do senso comum” enunciados que expressam pontos de vista, em forma de julgamentos, procurando, por vezes, ser orientadores das decisões das pessoas. A voz social de um saber do senso comum exalta e contrapõe os saberes das pessoas mais velhas e/ou com experiência que vivenciaram determinado acontecimento aos saberes daquelas mais jovens e/ou que ainda estão a experienciá-lo.

satisfação; humanidade não teria retrato de si mesma, seria escura e fria com intuito de contrapô-las ao antimodelo que valoriza o comércio, moeda, lucro e caracteriza o trabalho de arte como: alheio, alienado, olhares mortais cairão sobre adolescente.

Ao mirar a universidade como sobredestinatário e enunciar em nome dela, aspecto definidor desta relação dialógica, o escrevente, na tentativa de evidenciar o que já é apreciado no espaço universitário, se vale **de um saber ligado ao trabalho de arte**. Para isso o vestibulando dialoga com um destinatário presumido representante de uma área específica, a arte como a mais significativa entre as profissões. Introduce-se a partir dessa enunciação em nome do universal/da universidade, um destinatário presumido que, desta vez, fala no escrevente como representante da área específica em que se dá a construção de um objeto de discurso específico, a valorização do trabalho de arte. O vestibulando se ampara em uma visão do trabalho de arte como o único, dentre os demais ofícios, a possibilitar prazer sem visar algum tipo de lucro. Há o entendimento, enfim, de que só o trabalho do artista leva a alcançar *a auto-satisfação e a perfeição da sua obra* – ambição bastante diferente daquela do trabalho voltado apenas para a sobrevivência.

Das análises feitas, são as seguintes as considerações a respeito da comunidade escolar. Ela apresenta uma relação de alteridade atravessada por fatores como:

(i) o diálogo instaurado é com o destinatário imediato – a universidade e, mais particularmente, a banca de correção –; é a imposição da situação imediata da prova que organiza a construção do objeto de discurso;

(ii) o diálogo instaurado é com a Instrução, presente na proposta da prova; o escrevente se baseia nos textos da coletânea e em outros pontos que considera pertinentes, pontos que circulam ora pelas vozes sociais da dimensão formal (a escola), ora pelas vozes sociais das dimensões formal e informal (demais saberes que não o da escola), produzindo, nessas diferentes circulações, uma organização textual que imprime características particulares às redações. É um diálogo em que há deliberada intenção de responder e ser aceito na universidade – diálogo mediado também, segundo Corrêa (2004), por um imaginário sobre a

região do código institucionalizado, registro formal de linguagem, sobre uma especificação da modalidade, a escrita, e da norma, a culta; há tentativa de assumir um lugar que satisfaça à expectativa dessa universidade.

A partir das circunstâncias pragmáticas imediatas, momento que orienta a argumentação do escrevente a se voltar para o já-dito, reconfigurando-o para a posição de vestibulando, procurando construir a imagem de um repertório que lhe desse credibilidade perante seu auditório. A *comunidade de espíritos* escolar é representativa de elaborações em que “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 43).

O diálogo com a comunidade escolar se caracteriza como bastante estável do ponto de vista das relações de alteridade e da manutenção dos saberes da dimensão formal. As estratégias argumentativas do escrevente ocorrem, principalmente, por meio do argumento pelo exemplo e da ilustração, com o intuito de manter a presença viva de determinado saber (em geral, o saber escolar ligado à história) na consciência do destinatário, pois o exemplo desfruta do estatuto de um fato. Nas redações analisadas, a discordância do auditório com o argumento pelo exemplo é bastante difícil, visto que as referências a fatos históricos – quase sempre organizados cronologicamente na exposição da história do trabalho com objetivo contextualizador – se baseiam em dados que podem ser questionados, mas nem sempre inteiramente negados.

Passo a expor a segunda *comunidade de espíritos*, marcada por outros encontros dialógicos e outras construções de objetos de discurso sobre o “trabalho”.

4.5.2 Comunidade familiar

Apresento análises de redações a respeito da *comunidade de espíritos* familiar, formada pelo escrevente-filho + auditório-ouvinte/família.

Fragmento 10

Viver é bom, mas dá um trabalho

1§ [...] Pais de família que em seus cinquenta anos de idade têm a possibilidade de se aposentar se deparam com um estranho: o ócio. Alguns têm surtos e voltam a trabalhar, para se manterem ocupados [...] outros abraçam a idéia e aproveitam para "curtir a família" [...]. Mas será só isso o trabalho? Uma das obrigações que, ao fim dela, estamos liberados, ou uma ocupação para passar nosso tempo?

2§ É inegável que o trabalho nos provê dinheiro e o meio para sobrevivermos. [...] E o que fazer com esse dinheiro? Comprar comida, casa, sustentar os filhos... Os mesmos filhos que o pai aposentado vai querer "curtir". Filhos, porém, que não nasceram prontos. Filhos que precisam não só de comida, mas de amor, educação e de trocar de fraldas. Filhos que dão um trabalho danado para pais que sempre pensam que só existe um tipo de trabalho.

3§ Há, no entanto, um outro tipo de trabalho. David, a famosa escultura de Michelangelo é um exemplo. [...] De modo similar, o verbo "travailler" em francês, pode ser utilizado [...] para o trabalho [...] para o ato de estudar [...]

4§ Trabalho envolve outros conceitos que não apenas o "bater cartão" [...] é a força motriz [...] seja [...] sustentar-se ou sustentar uma família, seja cuidar dos filhos, seja transformar um bloco de mármore [...], seja se engrandecer. Todos os objetivos exigem trabalho. Escolha o seu e mãos à obra. (C69)

Neste fragmento, já o título marca a construção de um objeto de discurso a partir da pluralidade de vozes sociais sobre a noção de trabalho: *Viver é bom, mas dá um trabalho*. A locução "dar trabalho", na acepção "exigir esforço", tem o sentido da palavra "esforço" intensificado quando o determinante indefinido "um" antecede a palavra "trabalho" que, nesse enunciado, funciona como intensificador e se reporta, em tom jocoso, à ideia de que é muito trabalhoso viver. O título tem ressonância com um **saber ligado a "marcas proverbiais"**, um recurso argumentativo, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), relacionado à fundamentação de valores.

Do ponto de vista semântico, é um enunciado que articula as vozes de dois enunciadores, a segunda das quais é introduzida pelo operador argumentativo "mas" (DUCROT; CAREL, 2002), deixando indícios da discussão de diferentes valores a serem discutidos no decorrer da redação sobre o objeto de discurso "trabalho". No título: *Viver é bom, mas dá um trabalho*, temos: *Viver é bom*, traz uma especificação positiva para vida; e – [a vida] *dá um trabalho*, e comporta uma atribuição negativa. Sendo as duas estruturas articuladas pelo operador argumentativo "mas", ocorre a necessidade da reconstrução do aspecto positivo introduzido na primeira estrutura, visto a conjunção apontar para um argumento negativo. Segundo Ducrot e Carel (2002), o "mas" estabelece a ligação de diferentes pontos de vista. Assim, é possível analisar esse título como um indicador, no decorrer do texto, de noções dissonantes mostradas por diferentes vozes sociais, as quais, no texto em questão, se instauram a partir da *comunidade de espíritos familiar*.

A comunidade familiar (escrevente + auditório, tomado como a família) é instituída no primeiro e no segundo parágrafos. O primeiro parágrafo se inicia por um argumento de ilustração fundado por uma narrativa que apresenta a aposentadoria como ócio: *Pais de família que em seus cinquenta anos de idade têm a possibilidade de se aposentar se deparam com um estranho: o ócio*. Para sustentar a prerrogativa do ócio, o escrevente exemplifica com estabelecendo um argumento pelo exemplo em que há uma divisão do todo em partes: *Alguns têm surtos e voltam a trabalhar, e outros abraçam a ideia e aproveitam para "curtir a família", muito aclamado hoje em dia*. Nos argumentos pela ilustração, pelo exemplo e, neste, pela divisão do todo em partes, “alguns” e “outros”, ressoam **saberes da experiência familiar e saberes relacionados aos meios de comunicação**. Mesmo com uma multiplicidade de hipóteses de procedência das vozes sociais penso em um **saber da experiência familiar**. Essa hipótese encontra respaldo na sequência do texto, pois, ao argumento *alguns têm surtos e outros curtem a vida*, o escrevente propõe uma reflexão: *Mas será só isso o trabalho? Uma das obrigações que, ao fim dela, estamos liberados, ou uma ocupação para passar nosso tempo?* Essas duas questões retóricas, formadas por **vozes sociais**, reverberam, trivializando-os,¹⁴² **saberes filosóficos**.

No segundo parágrafo, o escrevente propõe uma possível resposta, pelo argumento da definição, ao que vem a ser trabalho – *dinheiro* e, por consequência, *sobrevivência* – as palavras expõem uma díade relacionada ao **saber da experiência familiar**¹⁴³ e ao **saber de mercado**.¹⁴⁴ Contudo, a continuidade da exposição do argumento é suspensa e outro argumento de interrogação oratória é apresentado: *E o que fazer com esse dinheiro?* A resposta, na continuação parece ser indicativa do aspecto definidor da relação dialógica instaurada no texto. Transcrevo o segundo parágrafo para análise:

Comprar comida, casa, sustentar os filhos... Os mesmos filhos que o pai aposentado vai querer "curtir". Filhos, porém, que não nasceram prontos. Filhos que precisam

¹⁴² Saber filosófico entendido como reflexão sobre a vida e a existência atrelada a experiências de vida, à tradição da comunidade, ao digerido pelo senso comum, e não com o rigor da prática filosófica *stricto sensu*.

¹⁴³ Definem esse tipo de saber os valores morais (em particular, valores da moral cristã), que regulam o comportamento social em geral e, também, as atividades e ocupações relacionadas ao trabalho, voltadas sempre para a centralidade da família.

¹⁴⁴ Denomino “saber de mercado” aquele que se orienta por valores hegemônicos de determinado momento histórico. Essa orientação se aplica tanto ao trabalho quanto ao trabalhador. O que chamo “saber de mercado” se caracteriza, portanto, por um lado, pela discriminação do trabalho em função de valores atribuídos segundo sua utilidade prática, sua atualidade, sua especialização técnica e, por outro, pelo valor atribuído ao trabalhador em função de sua especialização e de seus títulos, classificação em relação à qual o nível de escolaridade é apenas um modo mais genérico de discriminar.

não só de comida, mas de amor, educação e de trocar de fraldas. Filhos que dão um trabalho danado para pais que sempre pensam que só existe um tipo de trabalho.

A repetição sistemática do vocábulo “filho” e a exposição do modo como precisam ser cuidados – *não nasceram prontos: precisam não só de comida, mas de amor, educação e de trocar de fraldas* – estabelecem o argumento principal na comunidade familiar de que o trabalho está além da sobrevivência financeira, é preciso dar atenção aos filhos, visto que também é um trabalho.

Ainda, em relação ao parágrafo dois é possível considerar um argumento elaborado a partir de uma relação de coexistência entre a pessoa e seus atos, ou seja, o escrevente-filho apresenta posições que parecem refletir as vivências somadas ao longo de sua criação, para realizar um julgamento em relação à família, que parece ter lhe suprido as condições financeiras, mas não as emocionais (*não só de comida, mas de amor, educação e de trocar de fraldas. Filhos que dão um trabalho danado para pais que sempre pensam que só existe um tipo de trabalho*), pressuposição que intensifica a procedência pelo **saber da experiência familiar**.

Na continuidade, no terceiro parágrafo, a comunidade escolar retorna, em diálogo com terceiro texto da coletânea. O escrevente a partir do **saber sobre o trabalho da arte** argumenta sobre a existência de outro *tipo de trabalho*, o da arte, para tanto, o argumento pelo exemplo, já apresentado, no texto três é reapresentado na redação (David, a famosa escultura de Michelangelo). Prosseguindo com a comunidade escolar, o escrevente alude ao verbo francês *travailler*, referindo-se à variedade de significados que o vocábulo “trabalho” pode ter, como por exemplo: *sentido de sobrevivência e ato de estudar* – **um saber de língua estrangeira**, que denota certo conhecimento de uma língua que não faz parte do currículo obrigatório das escolas públicas.

Na conclusão do texto, o escrevente põe em destaque o argumento de definição: *Trabalho envolve outros conceitos que não apenas o “bater cartão”, [...] é a força motriz [...] seja cuidar dos filhos, seja transformar um bloco em mármore, seja se engrandecer*, para anunciar o aspecto histórico do trabalho por meio de um **saber histórico** que exhibe a pluralidade de trabalhos coexistentes. Ao encerrar a conclusão, o escrevente apresenta uma possibilidade

de congregar as diversas formas de trabalhos por um **saber hedonista**,¹⁴⁵ mas também poderia pensar em um **saber da psicologia do mercado**.¹⁴⁶ No saber que denomino **saber da psicologia do mercado**, que pode abarcar um **saber hedonista**, imputa-se ao sujeito a responsabilidade da ação, mostrando-lhe possibilidade de um crescimento contínuo, sempre superando os problemas em relação ao trabalho. Cabe observar que esses discursos aparecem em circulação na mídia e alcançam considerável repercussão e impacto na formação de opinião do público em geral, e talvez mais fortemente do final do século passado até o momento. O escrevente procura encerrar o texto pelo argumento de superação sentenciando que *Todos os objetivos exigem trabalho. Escolha o seu e mãos à obra.*

O traço que busquei apontar para caracterizar o sobredestinatário (seção 2.2.5) como uma voz avalizadora de um dizer, com força de persuasão inclusive do destinatário imediato (a universidade/a banca de correção do vestibular), permite levantar a hipótese de que a ideia evocada, no exemplo analisado, é a de que o sentido do trabalho deve estar além da sobrevivência financeira. Fala no escrevente um sobredestinatário marcado por um determinado “grupo social familiar”, ou seja, é um perfil de família não propriamente como defensora de uma noção de trabalho muito diferente da criticada pelo escrevente, mas considerada como espaço de proteção, no qual outras razões para se trabalhar (além apenas da sobrevivência financeira) poderiam ser buscadas como argumentos convincentes para as necessidades imediatas do vestibulando.

O escrevente, a partir da força de persuasão que acredita ter esse sobredestinatário, enuncia em nome dele, convocando, para tanto, o **saber filosófico**, com o intuito de compatibilizá-lo com a comunidade familiar, transformando esse diálogo preferencial, ele próprio, em argumento suposto como suficientemente forte para o evento avaliativo de que participa.

A construção exposta pelo escrevente mostra o diálogo com um auditório particular, mas com a expectativa de ampliá-lo ou de alcançar o acordo sobre o tema suposto como circunscrito aos limites do horizonte familiar, ainda que se utilizando de argumentos de outros domínios de saber. Nesse contexto, o escrevente busca estabelecer um referencial que se

¹⁴⁵ Denomino “saber hedonista” aquele que expõe a busca constante da felicidade, de modo que o trabalho também é visto como fonte de realização humana e de prazer.

¹⁴⁶ Denomino “saber da psicologia do mercado” aquele que expressa a inter-relação entre as instituições de trabalho (mercado) e a responsabilidade do indivíduo.

caracteriza como tradução para o âmbito da comunidade familiar o objeto de discurso construído, sem se dar conta ou, pelo menos, sem considerar relevantes diferenças de várias naturezas nessa comunidade quando não reduzida ao ambiente doméstico e nem vista fora de sua real complexidade.

Das análises realizadas na comunidade familiar, há uma relação de alteridade atravessada por fatores como:

(i) o diálogo instaurado é com a família, destinatário que tende a circunscrever a construção dos objetos de discurso a partir das condições de trabalho de seus membros, é suposto como argumento apropriado para convencer o destinatário imediato (a universidade/a banca de correção do vestibular);

(ii) o diálogo instaurado é com pontos específicos da coletânea (as condições de trabalho – texto 2 da coletânea), para, a partir deles, elaborar argumentos que retratem situações ligadas às condições de trabalho, inclusive, situações particulares vividas. A posição assumida é a da expansão da comunidade familiar mais restrita, dotada de experiências sociais singulares e, necessariamente, numérica e, por vezes, conceitualmente mais restritas, para um acordo amplo sobre o tema “trabalho” advindo de um alargamento dessa comunidade. Com esse alargamento, o escrevente procura compatibilizar saberes informais com outros tipos de saberes de modo a localizar, nesse lugar argumentativo, o próprio destinatário imediato (a universidade e a banca de correção).

O exemplo analisado constitui amostra singular no *corpus*, embora haja outras – mas não muito frequentes – que abordem essa mesma comunidade.

No diálogo observado na comunidade, destacam-se argumentos como recursos de presença no discurso, especialmente narrativas, de modo a validar a construção de objetos de discurso na comunidade em destaque, a família, e assim aumentar a presença na consciência do destinatário.

A questão proposta por Bakhtin ([1975] 2010b, p. 360) “De que ponto espaço-temporal observa o autor os acontecimentos por ele representados?”, reflete o movimento do escrevente se deslocando do eixo das circunstâncias pragmáticas imediatas – o exame vestibular – para refletir sobre o objeto de discurso “trabalho” e as condições de trabalho de sua família. A partir desse descolamento o escrevente expõe vozes sociais que instituem um registro singular à sua produção a partir de ilustrações (narrativas sobre aposentaria) que buscam compatibilizar a comunidade familiar com outros saberes (valorização arte) de modo a transformar o próprio diálogo com a comunidade familiar como o argumento principal para convencer o destinatário imediato sobre o que quer negar (o trabalho com vistas ao dinheiro) e o que quer defender (o trabalho com vistas à satisfação pessoal).

Se, de um lado, o conflito sobre o objeto de discurso “trabalho” parece instaurado na comunidade familiar; na comunidade escolar, as vozes sociais, de algum modo, vêm dirimir a problemática instaurada, apontando que há um tipo de trabalho que proporcionaria a felicidade: o trabalho de arte.

Analiso, a seguir, exemplos de redações da terceira comunidade.

4.5.3 Comunidade laboral

Apresento, análises de redações a respeito da *comunidade de espíritos* laboral, formada pelo escrevente-trabalhador + grupo social-trabalhador.

Fragmento 11

As facetas do trabalho

1§ O trabalho tem se tornado cada vez mais essencial na vida das pessoas. Na antiguidade, [...] consistia em plantar e colher os alimentos [...]

2§ Com o passar do tempo, o trabalho foi se moldando de acordo com acontecimentos históricos, sejam políticos, sociais ou econômicos. [...].

3§ [...] pessoas trabalham mais, o que faz com que sua saúde seja prejudicada, devido ao estresse, e também causa muitas vezes a desestruturação da família. Pais e mães

que trabalham fora de casa, passam pouco tempo com os filhos, o que pode prejudicar muito a formação psicológica dos mesmo*, devido à ausência constante dos pais.

4§ É crescente o número de crianças e adultos com distúrbios emocionais ou comportamentais, tais como depressão, estresse, síndrome do pânico, entre outros, decorrentes da correria da vida cotidiana, que rouba o tempo para o lazer e descanso.

5 § Uma alternativa para a diminuição dessa carga de descontrole emocional é trabalhar com artes. [...] Além de ser um processo de criatividade, auto-conhecimento e imaginação, ajuda a fugir um pouco da cruel realidade que nos faz deixar de contemplar as coisas mais simples e sutis da vida[...]. (FE31)

Para expor a construção do objeto de discurso sobre o tema “trabalho”, o escrevente, no decorrer do texto, trata dos diferentes enfoques do trabalho no decorrer da história, a partir de duas *comunidades de espíritos*: a escolar e a laboral.

A comunidade de espírito escolar instaurada é estabelecida no primeiro e segundo parágrafos do texto e está constituída de uma argumentação de que *o trabalho tem se tornado cada vez mais essencial na vida das pessoas ao longo da história*. Ao sinalizar a concepção do trabalho no tempo, o escrevente mobiliza letramentos formais expondo acontecimentos na linearidade do tempo, pelo saber histórico: *na antiguidade (trabalho consistia em plantar e colher os alimentos) e com o passar do tempo (o trabalho foi se moldando de acordo com acontecimentos históricos, sejam políticos, sociais ou econômicos)*.

O terceiro parágrafo marca a passagem para a construção do objeto de discurso em outra *comunidade de espíritos*, a laboral (escrevente + auditório tomado como trabalhador). O escrevente na posição enunciativa de um trabalhador relaciona o argumento de causa – *pessoas trabalham mais – com consequências – saúde [...] prejudicada, devido ao estresse, e também causa muitas vezes a desestruturação da família*. Argumento em que ressoam **saberes da medicina do trabalho**.¹⁴⁷

Com intuito de ilustrar as consequências para o auditório **tomado como a comunidade formada pelo grupo profissional** o escrevente busca fortalecer a argumentação pelo argumento pelo exemplo:

Pais e mães [...] passam pouco tempo com os filhos, o que pode prejudicar muito a formação psicológica dos mesmo, devido à ausência constante dos pais. (3§)*

É crescente o número de crianças e adultos com distúrbios emocionais ou comportamentais, tais como depressão, estresse, síndrome do pânico, entre outros,

¹⁴⁷ Denomino “saber da medicina do trabalho” aqueles que buscam relacionar as condições laborais a integridade física e a psicológica do trabalhador.

decorrentes da correria da vida cotidiana, que rouba o tempo para o lazer e descanso.
(4§)

Assumir a doença emocional e a desestruturação familiar parece ser um recurso de que o escrevente faz uso diante da necessidade de se mostrar para o auditório como um sujeito crítico que se coloca como um trabalhador que acompanha as problemáticas do auditório. Os argumentos pelo exemplo expressam **saberes da experiência** e **saberes dos meios de comunicação**.

Na sequência, com o intuito de dialogar com a coletânea, exigência da prova, o escrevente retoma a comunidade escolar em busca de uma proposta para os problemas com o trabalho. A proposta replica o saber de valorização do trabalho de arte estabelecido no terceiro texto da coletânea, de modo que o trabalho de arte passar a ser o modelo instituído pelo escrevente para o auditório-trabalhador como: *alternativa para a diminuição dessa carga de descontrole emocional*.

Para continuar com a defesa do trabalho de arte, como modelo, o escrevente finaliza o texto pelo argumento de superação iniciado pela locução adverbial “além de”, ou seja, acrescido ao fim terapêutico, o trabalho de arte pode ser *um processo de criatividade + autoconhecimento + imaginação + ajuda a fugir um pouco da cruel realidade + faz [...] contemplar as coisas mais simples e sutis da vida*. O argumento é construído pelo recurso argumentativo da repetição de predicções com o intuito de intensificar a ideia defendida de que o trabalho de arte pode dirimir as agruras dos outros tipos de trabalho.

O argumento que enaltece o trabalho de arte, somado ao argumento da superação, apresenta ao auditório (parte da comunidade laboral) a possibilidade de uma outra forma de trabalho que transcenda as consequências do estresse e da desestruturação familiar do trabalho “comum”. No texto analisado, tem-se a retomada de enunciados relativos ao que poderia ser resumido como os males do trabalho na sociedade causados pelas *doenças emocionais e a desestruturação familiar*.

A voz social que fala no escrevente para dialogar com a comunidade laboral a ultrapassa e se torna universal na medida em que expande a argumentação a todos os trabalhadores. O escrevente se põe, portanto, na posição enunciativa de trabalhador, para assumir um lugar de questionamento em relação ao objeto de discurso. No entanto, parece falar mais alto o

sobredestinatário, pois o que poderia ser um argumento em favor do trabalho de arte passa a ser um argumento para o uso do trabalho com arte como recurso da **medicina do trabalho**, saber que leva o escrevente em retorno para o lugar que parecia querer criticar. Nesse retorno, a atividade dialógica se processa com a comunidade profissional, instância que o escrevente considera como passível de melhora na sua relação de trabalho.

As vozes sociais, nesse fragmento, são constituídas por letramentos que passam pelos saberes formais e informais. Além dos argumentos relacionados a saberes obtidos na escola, os saberes informais mostram a réplica a discursos correntes na época, questões tratadas nos meios de comunicação, recorrentes quando se pretende tratar da situação do trabalhador, como *distúrbios emocionais tais como depressão, estresse, síndrome do pânico*.

Das análises realizadas, a comunidade laboral apresenta uma relação de alteridade marcada por fatores como:

(i) o diálogo instaurado é com o trabalhador, um destinatário que solicita reflexão sobre as condições de trabalho, direitos do trabalhador, escolarização, qualificação profissional, mas seu argumento central mantém estreita relação com um sobredestinatário que, consciente ou inconscientemente, parece tomar o lugar de enunciação das mãos do escrevente;

(ii) pontos específicos da coletânea (texto 2 e 3) são também tomados como referência dialogal. A posição assumida é daquele que observa a vida do trabalhador (provavelmente experienciada nas famílias e com reverberações nos seus membros) e defende o desestressamento do trabalhador pelo recurso do trabalho de arte. O objeto de discurso “trabalho” é, assim, desconstruído para ser reconstruído como tal.

O trabalhador estabelece uma “comunhão em torno de certos valores reconhecidos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.57), para o auditório, valendo-se dos exemplos, dos lugares de quantidade e das ilustrações. Vale lembrar que os argumentos baseados na estrutura do real se aproximam da experiência e são desenvolvidos a partir do que

o auditório acredita como sendo real, ou seja, estão baseados naquilo que é entendido pelo auditório por fatos e verdades.

As vozes sociais se estruturam em torno de enunciados como: a divisão do tempo, trabalho é prejudicial à saúde física e emocional, trabalho como subsistência e *status*, trabalho de arte é melhor, qualificação profissional. Se observarmos como o objeto de discurso é tratado nessa comunidade se pode notar uma divisão: a primeira, trata da valorização do trabalho, em virtude da subsistência; a segunda, trata de uma crítica ao trabalho, pois gera exploração e sofrimento, logo, nela, parece haver um discurso crítico às instituições. No entanto, o recurso à cura do trabalhador estressado não aponta para outra possibilidade senão a do próprio trabalho.

4.5.4 Comunidade autorreflexiva

Apresento, análises de redações a respeito da *comunidade de espíritos* autorreflexiva, formada pelo escrevente-vestibulando em deliberação consigo mesmo, ou seja, escrevente e, ao mesmo tempo, auditório.

Fragmento 12

Vocação e dinheiro: lados opostos?

1§ O trabalho é a personificação da história da humanidade, desde as épocas mais remotas, [...] o trabalho era a caça e os povos eram nômades, [...] idade contemporânea, [...] o trabalho [...] passou a integrar o mundo todo; [...]

2§ Na época de escolhas que o vestibular representa é ilustrativa a divergência de opiniões quanto a escolha da profissão; algumas dizem “Escolha a profissão da qual você mais gosta” enquanto outras dizem “Escolha a profissão que dá mais dinheiro”. [...]

3§ Dinheiro é sinônimo de conforto, mas é difícil pensar que, de doze meses de trabalho, quatro servirão somente para pagar os impostos de um país cuja carga tributária é uma das maiores do mundo, país este cuja grande maioria dos serviços públicos ou é deficiente ou simplesmente não funciona.

4§ É incrível olhar para a escultura de David e ver o que pode fazer uma pessoa com muito talento que trabalha de mãos dadas com a sua vocação.

5§ Vocação e dinheiro em um emprego só. Certamente esta seria a escolha ideal [...]. (L16)

O título *Vocação e dinheiro: lados opostos?* em forma de interrogação oratória mostra a direção da construção do objeto de discurso por meio das oposições trabalho/vocação ou trabalho/dinheiro, as quais se estabelecem por argumentos dissonantes. Duas *comunidades de espíritos* são estabelecidas no decorrer do texto –a escolar (vestibulando e auditório tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção) e a autorreflexiva (vestibulando + auditório em deliberação consigo mesmo, ou seja, escrevente e ele mesmo sendo o seu auditório).

O escrevente principia o texto, estabelecendo um diálogo com o auditório tomado como a universidade e, mais particularmente, a banca de correção. Nesse diálogo, lança mão de **saberes históricos curricular**. O diálogo instituído é com o primeiro texto da coletânea para apresentar o trabalho a partir dos períodos históricos: *desde as épocas mais remotas; o trabalho era a caça e os povos eram nômades; idade contemporânea; o trabalho [...] passou a integrar o mundo todo.*

Na sequência, no segundo e no terceiro parágrafos, a *comunidade de espíritos* se altera e o vestibulando passa a dialogar consigo mesmo a partir da apresentação de duas noções: a escolha da profissão está relacionada à vocação ou ao dinheiro? O vestibulando, ao marcar a dissociação de noções entre vocação e dinheiro, expõe por um argumento de ilustração, uma narrativa constituída por diferentes vozes sociais: *Na época de escolhas que o vestibular representa é ilustrativa a divergência de opiniões quanto a escolha da profissão.* A referida divergência das opiniões é apresentada em seguida em forma de discurso direto e aspas, parecendo recuperar um diálogo face a face do qual participou: *algumas dizem “Escolha a profissão da qual você mais gosta” enquanto outras dizem “Escolha a profissão que dá mais dinheiro.”*

O diálogo reapresenta, de certo modo, a disputa de convencimento social que todo jovem vestibulando enfrenta. O mesmo diálogo poderia ser reconstruído de modo a expor duas consciências sociais, que “poderiam também estar entre aspas” constituindo “uma arena em que se defrontam e lutam duas entoações, dois pontos de vista, dois discursos.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV ([1929] 2006, p. 171-172). São duas vozes sociais antagônicas que levam o vestibulando a expor um diálogo consigo mesmo e com outro interlocutor, este último na qualidade de outro não marcado.

O outro não marcado é, de acordo com Bakhtin ([1929] 2010c, p. 226), um interlocutor “invisível, suas palavras estão ausentes, mas deixam profundos vestígios que determinam todas as palavras presentes do primeiro interlocutor” e que se mostra na forma de um debate. Esse debate pode ser visualizado no terceiro parágrafo desta redação, quando se observa a presença de duas vozes sociais com pontos de vista diversos a respeito do trabalho. Para o efeito analítico pretendido, voltemos ao terceiro parágrafo:

Dinheiro é sinônimo de conforto, mas é difícil pensar que, de doze meses de trabalho, quatro servirão somente para pagar os impostos de um país cuja carga tributária é uma das maiores do mundo, país este cuja grande maioria dos serviços públicos ou é deficiente ou simplesmente não funciona.

Reconstruamos, neste ponto, o mesmo parágrafo de modo a expor o diálogo entre consciências sociais:

Voz social de um saber do capitalismo (interlocutor 1):

Você deve pensar que dinheiro é importante, especialmente por trazer conforto.

Escrevente-jovem:

[Sim] dinheiro é sinônimo de conforto.

Voz social de um saber crítico ao capitalismo (interlocutor 2):

Pense que de doze meses de trabalho, quatro servirão somente para pagar os impostos de um país cuja carga tributária é uma das maiores do mundo, país este cuja grande maioria dos serviços públicos ou é deficiente ou simplesmente não funciona

Escrevente-jovem:

É difícil pensar [você tem razão].

É possível separar as vozes sociais, de acordo com Bakhtin (2010c, p.240), visto serem compreendidas como réplicas dos diferentes “emissores”, em “palavras e contrapalavras”, mas não aparentes, uma vez que elas se dissolveram “em uma só enunciação e em um só emissor”.

Observando o parágrafo dramatizado,¹⁴⁸ as vozes sociais postas pelos interlocutores 1 e 2 têm o papel argumentativo de fazer o vestibulando refletir e estabelecer uma deliberação. Enquanto o interlocutor 1 propõe que o vestibulando considere o trabalho como um meio de

¹⁴⁸ Assumo a noção de dramatização – teatralização envolvendo outros interlocutores – como representação de vozes sociais, amparada nas análises realizadas por Bakhtin (2010c) na obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, em especial no diálogo da personagem Diévuchkin, consigo mesmo, em o “O capote” de Gógol (ibid., p.240-241). Bakhtin diz que é possível separar as réplicas dos diferentes emissores, pois são “palavras e contrapalavras”, mas não vistas, uma vez que elas se dissolveram “em uma só enunciação e em um só emissor” (ibid., p. 240).

ganhar dinheiro e, supostamente, conforto, o interlocutor 2 concebe que o trabalho se reverte em dinheiro para o governo, na forma de imposto, portanto, ele teria de refletir sobre.

O vestibulando cessa sua reflexão consigo mesmo e, no parágrafo quatro, se insere em outra comunidade, a escolar, apresentando um argumento sobre trabalho de arte, motivado pelo terceiro texto da coletânea: *É incrível olhar para a escultura de David* [...]. O objeto de discurso construído expõe uma **valoração do trabalho da arte**, mas um em específico, a arte canônica.¹⁴⁹ Isso é compreensível pelo fato de a referência à obra de Michelangelo no texto 3 da coletânea mobilizar o vestibulando a dialogar com a arte canônica. Para justificar a valoração ao trabalho de arte, o vestibulando retoma a discussão estabelecida na comunidade autorreflexiva, trabalho vocação ou dinheiro, e conclui que *o trabalho de David é símbolo de uma pessoa que trabalha de mãos dadas com a sua vocação*.

Finalizando a redação, a comunidade autorreflexiva é retomada e vestibulando em “sessão secreta” após reunir pontos de vista diversos, refletindo sobre “prós e contras” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), delibera e expressa sua decisão pela **voz social de um saber pragmatista**¹⁵⁰ *Vocação e dinheiro em um emprego só*, aliando as noções dissonantes trazidas no decorrer da redação, resultando na conciliação desejada, que o leva a sentenciar: *Certamente esta seria a escolha ideal, voz com a qual busca responder à pergunta estabelecida no título do texto: Vocação e dinheiro: lados opostos?*

O sobredestinatário que fala no escrevente é um conjunto de construtos que fazem parte de discursos socialmente e historicamente construídos sobre o trabalho e seu sentido na vida: elo entre trabalho e vocação (PERRUSI, 1990). Se retomar o traço que busquei apontar para caracterizar o sobredestinatário (seção 2.2.5) como uma voz avalizadora de um dizer, com força de persuasão do destinatário, inclusive imediato (a banca de correção), pode-se lançar a hipótese de que a instância evocada para dialogar no exemplo analisado conduz o escrevente a refletir sobre a relação entre trabalho e vocação.

¹⁴⁹ Atribuo o adjetivo “canônica” para aludir a obras de arte consideradas referência num determinado período, estilo ou cultura.

¹⁵⁰ Segundo o Dicionário Aulete Eletrônico, o pragmatismo corresponde a comportamento ou atitude, de pessoa ou grupo, que sempre busca resultados práticos, materiais, concretos.

Das análises realizadas na comunidade autorreflexiva observo uma relação de alteridade atravessada por fatores como:

(i) o diálogo instaurado é consigo mesmo, um destinatário que solicita reflexão sobre o sentido do trabalho, ligando-o a uma imposição do momento da escolha profissional;

(ii) o diálogo instaurado é com pontos específicos da coletânea (textos 2 e 3 da coletânea). A posição assumida é de quem expõe seus conflitos com o trabalho, a partir de situações vividas. A exposição dos argumentos alude a vozes sociais da dimensão informal. As redações nessa comunidade apresentam traços de um sujeito enunciador em diálogo consigo mesmo. O dado que se sobrepõe nesse tipo de produção é o valor biográfico característico dessa comunidade.

A questão proposta por Bakhtin ([1975] 2010b, p. 360): “De que ponto espaço-temporal observa o autor os acontecimentos por ele representados?” é significativa para compreender a construção dos objetos de discurso na comunidade em análise. Parece que o vestibulando ressalta o “matiz emocional” ([1975] 2010b, p. 349), pois o ponto de observação é o “horizonte concreto” (id., 2010a, p. 43) de um ser histórico às voltas com a difícil escolha de uma profissão. É significativo ressaltar que para o escrevente-jovem a “realidade representada” (BAKHTIN, 2010b, p. 360) em relação a “trabalho” se manifesta pela ansiedade quanto ao futuro. Tal escolha de foco foi assim descrita por Bakhtin (2010a, p. 57): “Ao virar a cabeça em todas as direções, obtenho uma visão do espaço que me cerca de todos os lados e em cujo centro eu me situo”. Nesse texto, centro passa a ser a escolha profissional, passa a ocupar parte considerável das reflexões do candidato. O objeto de discurso se constrói, no exemplo, em torno de um princípio organizador: trabalho-vocação ou dinheiro, sendo estes temas o que mobiliza o diálogo consigo mesmo.

Nesta redação, se por um lado é possível perceber na reflexão consigo mesmo as marcas da comunidade autorreflexiva, há igualmente diálogo com a comunidade escolar. Diferentes vozes sociais compõem as duas comunidades, a depender de quem é o interlocutor, “mesmo grupo social ou não” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 112). Na comunidade autorreflexiva, o saber da experiência familiar, do saber filosófico e do saber crítico ao capitalismo assumido como pessoal estão presentes; já na comunidade escolar o saber histórico

e o saber da valorização da arte constituem, ao lado do saber crítico, os letramentos dominantes.

Na comunidade autorreflexiva, o escrevente busca instaurar um diálogo consigo mesmo ressaltando uma circunstância temporal presente – relação entre vida e trabalho – a partir de vozes sociais que já constituíram esse objeto de discurso, para tomar uma decisão em relação ao futuro. Nas redações de vestibular, são poucos os momentos em que o escrevente se detém em reflexões interiores. Talvez evite esse recurso diante da necessidade de cumprir certas exigências da prova, como dialogar com os textos da coletânea. Outra hipótese está na formação escolar do escrevente, visto que as aulas de produção textual recomendam, de forma reiterada, que a elaboração de uma redação no estilo dissertativo não deve conter argumentos que falem sobre si, pois essa auto-remissão seria considerada não atender as exigências do gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Escutar”, na acepção de Ponzio (2010, p. 25), é “dar tempo ao outro”. Dialogar em “escuta” foi a ação que busquei estabelecer neste trabalho. Essa postura se somou ao caminho percorrido ao lado dos autores assinalados e do *corpus* analisado, os quais permitiram refletir sobre as duas razões que embasaram este estudo: (i) a investigação de um terceiro elemento na produção do discurso; e (ii) as implicações no ensino e aprendizagem da língua materna, especialmente em relação à escrita. Assim, vinculadas a esses dois pontos, realizo as considerações finais desta tese.

A primeira razão deste estudo está ligada à complexa relação entre sujeito e linguagem, que envolve duas outras: a relação sujeito e mundo e a relação o sujeito e o outro, particularizadas, neste trabalho, à **investigação de um terceiro elemento na produção do discurso**. Para tanto, busquei estabelecer um diálogo entre três eixos – **o do objeto de discurso, o do(s) letramento(s) e o da argumentação**.

No eixo do **objeto de discurso**, parto da consideração de que a língua não é espelho dos elementos do mundo, nem o sujeito é quem nomeia as coisas do mundo. Em concordância com as reflexões de Bakhtin e o Círculo, procurei mostrar que, além do “eu” e do “você”, há um terceiro participante da enunciação, compreendido como as distintas vozes sociais do já-dito. Desse modo, não parti do referente, do que se fala, do objeto de discurso em si ou da “não-pessoa”, mas busquei especificar, no decorrer da pesquisa, o modo singular como as vozes sociais ocupam esse terceiro participante e atuam na enunciação.

Alicerçou essa tarefa a compreensão de que diferentes vozes sociais habitam um objeto de discurso e de que a sua construção é um encontro de diálogos não só presenciais (das circunstâncias pragmáticas da enunciação), mas também, no caso estudado, de diálogos não-presenciais que compõem um dado objeto de discurso no decorrer da história de letramento do escrevente. A exemplo do que ocorre em qualquer discurso, nos textos analisados, o escrevente recupera, pelas vozes sociais, algo do já-dito, ou, mais especificamente, realiza a réplica de dizeres constitutivos de uma voz social para responder à elaboração de um gênero escolar e de um objeto de discurso particular, o “trabalho”. Eis, portanto, a particularidade com que se defrontou esta pesquisa: investigar os efeitos de sentido estabelecidos nos textos quando se

consideram o terceiro elemento participante da enunciação e as vozes sociais que o ocupam na produção escrita de vestibulandos.

No segundo eixo, o do(s) **letramento(s)**, investiguei os diversos elementos que, mais ou menos marcados, caracterizam a formação do escrevente. O eixo foi significativo para mostrar que o já-dito foi organizado por vozes sociais que constituíram a história de letramento do escrevente. A partir da reconstituição dessa história, foi possível notar as experiências sociais do escrevente e a circularidade entre os saberes formais e informais. Ressaltei em relação ao primeiro, os formais, um diálogo estreito com os saberes letrados, expondo a instituição escolar como um espaço social preponderante de participação do escrevente. Quanto ao segundo, os saberes informais, observei relações com os saberes da família, dos meios de comunicação, do trabalho, da religião. Como desdobramento, destacou-se o fato de que tais saberes não sugerem oposição entre duas formas de conhecimento, mas a caracterização de espaços específicos quanto à circulação social de conhecimentos, de vozes e de oportunidades de ocupação de espaços sociais.

O terceiro e último eixo, o da **argumentação**, decorreu das discussões elaboradas no primeiro e no segundo eixos. Com o percurso estabelecido pelo estudo do objeto do discurso e do(s) letramento(s), foi possível mostrar que a argumentação construída na elaboração do objeto de discurso é uma réplica – resposta a outros enunciados que compuseram a história de letramento(s) do escrevente. Neste último eixo, ainda pontuei serem as vozes sociais organizadoras da argumentação conformadas a partir das *comunidades de espíritos*, em função da posição social do escrevente, do auditório e das vozes sociais do já-dito a ocuparem o terceiro elemento participante do discurso.

Ainda no processo de reflexão dos três eixos, convém sublinhar os seguintes aspectos:

- 1) O objeto de discurso construído tem intrínseca relação com as *comunidades de espíritos* organizadas: a posição enunciativa do escrevente, a relação com o(s) destinatário(s) e a participação do terceiro elemento interferem no processo enunciativo e se efetivam na elaboração do objeto de discurso.
- 2) As vozes sociais se apresentam diversas, a depender das *comunidades de espíritos* organizadas. No entanto, é significativo ressaltar que as vozes sociais encontradas no conjunto de uma mesma comunidade não ocorrem do mesmo

modo, devido ao fato de que as vozes também estão relacionadas à história de letramento do escrevente.

3) Por fim, particularmente no que se refere à relação entre o terceiro elemento e as *comunidades de espíritos*, cabe destacar:

3.1) o terceiro elemento se mostra na **comunidade escolar** pelas réplicas aos saberes das **vozes sociais da tradição escolar**: como a história cronológica do trabalho, citações de autores da área da Sociologia, História, Filosofia, referência aos saberes da Geografia e da arte. Os saberes considerados informais (por se darem fora do âmbito escolar estrito) apontam para aqueles ligados aos meios de comunicação de massa, e se materializam em títulos de música, de filmes e menção a séries de televisão. Embora as vozes sociais venham de múltiplos espaços, elas mantêm uma ligação: são supostas como avalizadas por um **sobredestinatário guiado por um conjunto de valores que definem o que é formação, ora se identificando mais à informação (e a quantidade de saberes), ora se identificando mais à formação propriamente dita, em que conta a qualidade e não simplesmente a quantidade dos saberes.**

3.2) o terceiro elemento se mostra na **comunidade familiar** pelas réplicas ao saber das **vozes sociais do saber informal** nos relatos de experiência, na ilustração de narrativas, na exposição de saberes ligados aos meios de comunicação e no que chamei “saber do mercado” (aquele que se orienta por valores hegemônicos atribuídos ao trabalho e ao trabalhador em determinado momento histórico). Ainda que haja resquícios de vozes da tradição escolar, representada pela área das Ciências Humanas, há uma trivialização desses saberes. As vozes sociais também nesta comunidade são supostas como avalizadas por um **sobredestinatário** valorizado pela comunidade familiar: o do **saber filosófico** (entendido como a reflexão sobre a vida e a existência, atrelada a experiências de vida, à tradição da comunidade, ao digerido pelo senso comum, e não propriamente como reflexão ligada ao rigor da prática filosófica *stricto sensu*).

3.3) o terceiro elemento se mostra na **comunidade laboral** pelas réplicas ao saber das **vozes sociais dos saberes informais**, vozes que expõem relatos de experiência, saberes relacionados à saúde (medicina e psicologia) e aos “serviços de utilidade pública” dos meios de comunicação de massa. Neste caso, as vozes sociais são supostas como avalizadas por um **sobredestinatário** valorizado pela comunidade: **o saber da medicina do trabalho (também bastante marcado pela *vulgata* sobre esse campo).**

3.4) o terceiro elemento na **comunidade autorreflexiva** se mostra pelas réplicas ao saber das **vozes sociais dos saberes informais**. São vozes que dão relevância ao dado

autobiográfico, explorando aspectos subjetivos envolvidos na vida do escrevente. Tais vozes sociais seriam supostas como avalizadas por um **sobredestinatário** valorizado pela comunidade: **o saber filosófico**, tal como exposto acima.

No traço que busquei para caracterizar o sobredestinatário como uma voz avalizadora de um dizer, com força de persuasão para o destinatário – inclusive o destinatário imediato (a banca) –, pode-se dizer que há uma instância evocada e que fala em cada *comunidade de espíritos*, buscando por legitimar o escrevente a compor o objeto de discurso com determinadas vozes, como as das áreas ligadas **às Ciências Humanas** (comunidade escolar), a do **saber filosófico, ainda que digerido pelo senso comum**(comunidade familiar e comunidade autorreflexiva), **à do saber da vulgata sobre a medicina do trabalho** (comunidade laboral). Parece ser possível afirmar, portanto, que o escrevente, a partir da força de persuasão do sobredestinatário, enuncia em nome dele estabelecendo relações dialógicas específicas em cada comunidade, força de persuasão esta que franquearia uma previsibilidade de aceitação a partir dos elementos estabilizados nas e pelas interações ao longo da história.

Acrescente-se, ainda, que, no percurso da tese, aponte a vinculação entre o objeto de discurso e o gênero do discurso redação de vestibular. A leitura do *corpus* mostrou haver viés valorativo no objeto de discurso elaborado, mesmo quando estes são organizados por argumentos que ilustram narrativas.

No que concerne à segunda justificativa, há implicações para a construção do enunciado, em especial para o objeto de discurso e seu tratamento no ensino e aprendizagem da língua materna, em particular no tocante aos estudos voltados para o ensino de escrita. Ainda que se faça necessário o aprofundamento dessa investigação para melhor caracterizar a participação do terceiro elemento na enunciação – inclusive para observar a construção do objeto de discurso em outros gêneros discursivos e em outras esferas ou mesmo para trabalhar didaticamente com esse terceiro elemento participante do discurso –, pontuo, a partir dos resultados obtidos, algumas questões.

Ao assumir haver a participação de um terceiro elemento dotado de voz na produção da linguagem – ao lado da participação das chamadas “pessoas” do discurso “eu”/“tu” (BENVENISTE, 2006, p. 84) –, essa assunção poderia ser um indiciador para o professor: conhecer e refletir sobre a história do letramento do escrevente, considerando os espaços sociais pelos quais ele circula; analisar a circularidade do escrevente entre os saberes formais e

informais; observar a circularidade entre os saberes como expressão da história de letramento de cada escrevente; conceber o terceiro elemento participante do discurso como uma atividade de retomada e/ou de antecipação, de modo a observá-lo em estado de reapresentação, consideradas as circunstâncias pragmáticas, de gênero do discurso e de esfera de atividade humana e, por fim, considerar a noção de argumento como réplica a vozes sociais do já-dito.

São estas, de forma resumida, as contribuições deste trabalho, as quais pesquisas futuras poderão aprofundar e chegar a desdobramentos quanto ao ensino e aprendizagem de língua materna e, de modo particular, da escrita.

Teríamos, por fim, uma reorganização nos elementos da enunciação propostos por Benveniste: o “eu” e o “tu” dialogam entre si, mas também com um terceiro elemento da enunciação, ocupado que é por vozes sociais que apresentam “relação viva” no objeto de discurso. São, portanto, vozes que **se alojam e se impõem como retomadas/antecipações** nos objetos de discurso. Em outros termos, o elemento a ser falado em Benveniste, a “não-pessoa”, fica sem se enunciar, como também na perspectiva de Bakhtin o terceiro elemento não se enuncia do mesmo modo que os interlocutores, “eu” e “você”, mas faz emergir uma voz que fala no que dizem sobre o mundo e sobre si mesmos. Essas vozes que ocupam o terceiro elemento carregam, tanto quanto os demais participantes, o social e o histórico. Portanto, o objeto de discurso está marcado não só pela interação do aqui e agora, do diálogo presencial, mas também pelo contato com o já-dito falado/escrito, formando, por conseguinte, os três elementos abordados por Voloshinov/Bakhtin (1926) que compõem o triângulo: escrevente, destinatário(s); e vozes do já-dito.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.A.O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

ALVES FILHO, F. “Sua casinha é meu palácio”: por uma concepção dialógica de referenciação. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 207-226, jan./abr. 2010.

ALVES, G. O. **Marcas proverbiais em redações de vestibular**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AMORIM, M. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.

ANDRADE, C. D. O constante diálogo. In: ANDRADE, C. D. **Discurso de primavera e algumas sombras**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 99.

ANDRÉ, M. E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus. 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos do CEDES** (Unicamp), Campinas, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

AQUINO, J. G. A educação: de Moriana a Ercília. **Jornal da USP**. 18/04/2017. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-de-moriana-a-ercilia/>. Acesso em 22abril de 2017.

ARAÚJO, I.L. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

ARISTÓTELES. **Tópicos**: dos argumentos sofisticos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução Leonel Vallandro, Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

_____. **Retóricas**. Volume VIII. Tomo I. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa. Biblioteca de autores clássicos, 2005.

_____. **Órganon**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru: Edipro, 2010.

AULETE, C.. **Aulete digital**. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, vs on-line. Disponível em <http://www.aulete.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004, p.11-80.

BAKHTIN, M.M. [1940-1965]. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

_____. [1951-1953]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p.261-306.

_____. [1924-1927]. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p.2-186.

_____. [1936-1938]. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p.225-260.

_____. [1959-1961]. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 307-366.

_____. [1930-1940]. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.p.393-410.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 367-392.

_____. [1975]. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. [1961-1962]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

_____. [1927]. **Freudismo: um esboço crítico**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34,2015.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução Sheila Grillo, EkatarinaVólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____; VOLOSHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução M. Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, J. D'A. Existe uma nova história cultural? Análise de um campo histórico. **Revista Poder & Cultura**, ano I, v. 2, out. 2014. Disponível em: <www.poderecultura.com>. Acesso em 20 de maio de 2015.

BARROS, K. S. M. Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo? **Leitura: teoria e prática**. Campinas, ano 18, n. 34, dez. 1999.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p.109-139.

BASTOS, R. Q. Diferenças entre a relação de trabalho e a relação de emprego a partir da análise da legislação. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. XIV, n. 95, dez. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10829&revista_caderno=25>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

BELTRÃO, P. F. **Insurgência, visionarismo e nordestinidade**: marcas identitárias do sujeito-poeta-cantor Zé Ramalho. 2012. 153f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2013/06/images_pdf_Petr%C3%B4nio.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2016.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística I**. Trad. Maria da Glória e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de linguística II**. Trad. Maria da Glória e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2006.

BERTRAND, R. **A conquista da felicidade**. São Paulo: Ediouro, 2002.

BERRENDONNER, A. **Éléments de pragmatique linguistique**. Paris: Le Editions de Minuit, 1981. 247p.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: _____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 45-72.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B.; MELO, R. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 61-78.

BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Conexão Letras: História das ideias: nos domínios da língua(gem)**, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013.

_____. O que poderia significar o “Grande Tempo”? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2015.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Disponível em: <<http://livrosonlinegratis.net/alice-no-pais-das-maravilhas-por-lewis-carroll/>>. Acesso em 15 de maio 2015.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAZARIN, E. A.; RASIA, G. S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 193-210, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/14432/pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

_____. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012.

CERVONI, J. **A enunciação**. Tradução Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

COELHO, F. U. Introdução. In: PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. I-XVIII.

CORRÊA, M. L. G. Leitura e produção de texto: processos interferentes. 1992. p.104-110. In: XLI SEMINÁRIO DE LINGUÍSTICA DO GEL, 1994, Ribeirão Preto (SP). **Anais do XLI Seminário da Linguística do GEL**. Grupo de Estudos Linguísticos, Ribeirão Preto, v. 1, p. 104-110, 1994.

_____. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da F.F.C.** (Unesp), Marília, v. 6, n. 2, p. 165-185, 1998a.

_____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. **Estudos Linguísticos**, São Paulo/São José do Rio Preto, v. XXVII, p. 72-78, 1998b.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, 2007, p. 201-211.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado das Letras, 2008a. p. 135-166.

_____. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 75-93, 2. sem. 2008b.

_____. Reflexões sobre o trabalho de Bakhtin e sua relação com o ensino da escrita. In: BAKHTIN, M. **Cultura e vida**. São Carlos: Pedro João Editores, 2010, p.11-20.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da Abralin**, p. 333-356, 2011. Edição Especial.

_____. **Linguagem e comunicação social: linguística para comunicadores**. 2ed. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

_____. Letramentos e gêneros do discurso na universidade (incluindo discussão sobre (novas) práticas de leitura e escrita na internet). Komesu, In: ABREU-TARDELLI, L.; KOMESU, F. (Orgs.). **Letramento e gêneros: aproximações, distanciamentos**. São Paulo: livro apresentado à Fundação Editora da Unesp (FEU). 2017. No prelo.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2014.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução J. Guinsburg, B. P. Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DUCROT, O.; CAREL, M. **La semântica argumentativa: uma introducción a la teoria de los blocos semânticos**. Tradução Maria Garcia Negron, Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2002.

Eu, robô. Direção: Alex Proyas. Produção: John Davis, Will Smith, James Lassiter. Roteiro: Akiva Goldsman, Jeff Vintar. Estados Unidos: 20th Century Fox. Davis Entertainment, Lawrence Mark Productions, Canlaws Productions / Overbrook Entertainment, 2004 (115 min.). O filme foi exibido no Brasil nos cinemas no período de 2004.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p.97-108.

_____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**, Curitiba, n. 49, p. 159-170, 1998.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Catal do Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLHA ONLINE. Coleção Folha grandes mestres da pintura. Disponível em <http://mestres.folha.com.br/pintores/09/curiosidades.html>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FRADE, I. C. A. S.; COSTA, V. M. G.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rostos>>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR - FUVEST. **Manual do Candidato**, 2006.

GARCIA, V. A. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Setembro: Holambra-São Paulo: 2007. p. 31-52.

GEE, J.P. A. **Situated sociocultural approach to literacy and technology**. 2009. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20>>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

GÊNESIS. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1981. p.25-50.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 143-180.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

_____. Um inquisidor como antropólogo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.1, n. 21, p. 9-20, set.1990/fev.1991, 1991.

GOMES, N. M.T. **Um estudo das relações de (inter)subjetividade presentes na enunciação escrita de professores de língua materna**. 2003. 217f. (Tese em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2003.

GRÁCIO, R. A. **Racionalidade argumentativa**. Porto: Asa, 1993.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117. Disponível em:

<http://www1.ibge.gov.br/censo/divulgacao_impreso.shtm>. Acesso em 10 de novembro de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2002**. Disponível

em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>>. Acesso em 20 de maio de 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005.

JERUSALINSKY, A.; MERLO, A. C. et al. Prefácio. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2000. p.9-10.

JØRGENSEN, C. Interpretando o auditório universal de Perelman: Gross versus Crosswhite. Tradução Paulo Roberto Gonçalves Segundo. EID&A - **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.3, p. 133-141, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista3/eidea3-10.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

_____. Os estudos de letramento e formação de professores de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

KERBAUY, R. R. Terapia comportamental cognitiva: uma comparação entre perspectivas. **Psicologia: ciências e profissão**, Brasília, v.3, n.2, 1983. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100002>. Acesso em 12 de abril de 2016.

KOCH, J.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOMESU, F.; GALLI F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper) textuais singulares. **Raído**, Dourados, v.8, n.16, p. 79-93, jul./dez. 2014.

_____; TENANI, L.E. Práticas de letramento: escrita no contexto da tecnologia digital. *Eutomia*, v. 1, ano 3, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122797>>. Acesso em 12 de abril de 2015.

LAGE, J. **Folha Online**, São Paulo. 24/02/2006. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u105546.shtml>>. Acesso em 12 de abril de 2015.

LEMOS, C. T. G. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2011. p.37-43.

LEITÃO, S. Apontamentos sobre o diálogo Perelman-Bakhtin. In: LEMGRUBER, M.S.; OLIVEIRA, R.J. (Orgs.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: UFJE, 2011. p.57-70.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **O círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado das letras, 2010, v.1, p. 203-234.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-32.

MAYRINK-SABINSON, M.L. Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler/escrever? **Leitura**: Teoria & Prática, 16. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. São Paulo: Record,2010.

MARTINS, E. **Enunciação e diálogo**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

MARTINS, A. Cinco curiosidades sobre a obra “O Grito”. Disponível em <http://www.saraivaconteudo.com.br/Noticias/Post/54099>. Acesso dia 25 de janeiro de 2017.

MEDVIÉDEV, P. N.[1928-1950]. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma prática sociológica. Tradução EkaterinaVolkova Américo, Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MICHAELIS on-line. São Paulo: Melhoramentos,2016. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 15 junho de 2016.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. C. (Orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, V.I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-32.
MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de la conversation. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 41, p. 7-35, jul./dez.2001.

MIDGLEY, W.; HENDERSON, R.; DANAHER, P. A. **Seeking superaddressees: research collaboration in a doctoral supervisory relationship**, 2010. Disponível em: <eprints.usq.edu.au/9173/1/Midgley_Henderson_Danaher_Ch7_AV.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2004. p.17-54.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Ed.da Unicamp, 2006.

PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Ed. da Unicamp/Holambra: CMU, 2005.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p.61-161.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes, Campinas: Pontes, 1999. p.49-58.

_____. **Estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRUSI, A. Vocação, identidade e individualismo. **Revista Política & Trabalho**, ed. 27-30, 1990. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6804/4239>>. Acesso em 05 de maio de 2015.

PIMENTEL, E. **Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produ o de textos escolares**. 1998. 96 f. Disserta o (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, S. Notas sobre língua, texto ou discurso. In: BRAIT, B.; SOUZAeSILVA, M.C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 237-256.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: do humanismo a Descartes**, v. 3. Tradua o Ivo Stornol. São Paulo: Paulus, 2009.

REBOUL, O. **O slogan**. São Paulo: Cultrix, 1975.165p.

REES, D. K.; MELLO, H.A. B. A investiga o etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

EISSN:2236-6385. Disponível em:<<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia saberes e práticas. **Illuminuras**, v. 9, n. 21, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2015.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula:diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 51-74.

SANTAROSA, S. D. **A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária**. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2000.

SÉRIOT, P. **Vološinov e a filosofia da linguagem**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2010.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, I. S. de. **Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade**. .2002, 242 p. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7,n. 2,p. 109-122, jul./dez. 2012.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: TELECONFERÊNCIA UNESCO - BRASIL. *Letramento e diversidade*, outubro de 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia: Linguística portuguesa*, São Paulo,n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. **Literacy and multimodality**. STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars. Faculdade de Letras, Laboratório SEMIOTEC – FALE/UFMG, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-25, 2012a. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2015.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In. MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professor. Campinas: Mercado das Letras, 2012b. p.69-92.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p.117-158.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 49-62, jan./jun. 1994.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

TOURIÑÁN, J. M.L. Análisis conceptual de los procesos educativos. **Teor. Educ.**, EdicionesUniversidad de Salamanca,n. 8, p. 55-79, 1996.

TRILLA, J. B. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales**. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. A educação não formal. In: ARANTES, V. M. (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. p.15-55.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.71-100.

_____. [1930]. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.p. 157-188.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. M. [1926]. **O discurso na vida e o discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução Carlos Alberto Faraco, Cristovão Tezza, (s.d.). Tradução para fins didáticos.

VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

ANEXO A: PROPOSTA DE REDAÇÃO

REDAÇÃO

Texto 1

O trabalho não é uma essência atemporal do homem. Ele é uma invenção histórica e, como tal, pode ser transformado e mesmo desaparecer.

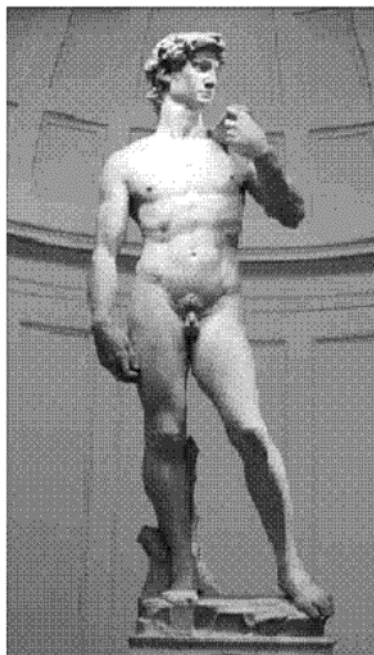
Adaptado de A. Simões

Texto 2

Há algumas décadas, pensava-se que o progresso técnico e o aumento da capacidade de produção permitiriam que o trabalho ficasse razoavelmente fora de moda e a humanidade tivesse mais tempo para si mesma. Na verdade, o que se passa hoje é que uma parte da humanidade está se matando de tanto trabalhar, enquanto a outra parte está morrendo por falta de emprego.

M.A. Marques

Texto 3



O trabalho de arte é um processo. Resulta de uma vida. Em 1501, Michelangelo retorna de viagem a Florença e concentra seu trabalho artístico em um grande bloco de mármore abandonado. Quatro anos mais tarde fica pronta a escultura "David".

Adaptado de site da Internet

INSTRUÇÃO: Os três textos acima apresentam diferentes visões de trabalho. O primeiro procura conceituar essa atividade e prever seu futuro. O segundo trata de suas condições no mundo contemporâneo e o último, ilustrado pela famosa escultura de Michelangelo, refere-se ao trabalho de artista. Relacione esses três textos e com base nas idéias neles contidas, além de outras que julgue relevantes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando sobre o que leu acima e também sobre os outros pontos que você tenha considerado pertinentes.